إعداد وتأهيل المعلمين

الأسس التربوية والنفسية

د. زكريا اسماعيل أبو الضبعات



تجليد: شركة فؤاد بعينو

دار الفكر
ناشرون وموزعون
Dar AL-Fiker
Publishers & Distributers
www.daralfiker.com

دار الفكر
ناشرون وموزعون
Dar AL-Fiker
Publishers & Distributers
www.daralfiker.com



إعداد وتأهيل المعلمين

الأسس التربوية والنفسية

عنوان الكتاب: إعداد وتأهيل المعلمين.. الأسس التربوية والنفسية
تأليف: د. زكريا اسماعيل أبو الضبعات
رقم التصنيف: **370.1**
رقم الايداع لدى دائرة المكتبة الوطنية: 1846/06/2008
الموضوع الرئيسي: الادارة التربوية / علم النفس التربوي / التعليم / طرق التعلم
تم إعداد بيانات الفهرسة والتصنيف الأولية من قبل دائرة المكتبة الوطنية

الطبعة الأولى، 2009 - 1430



www.daralfiker.com
المملكة الأردنية الهاشمية - عمّان
ساحة الجامع الحسيني - سوق البتراء - عمارة الحجيري
هاتف: 4621938 6 962+ فاكس: 4654761 6 962+
ص.ب: 183520 عمان 11118 الأردن
بريد الكتروني: info@daralfiker.com
بريد المبيعات: sales@daralfiker.com

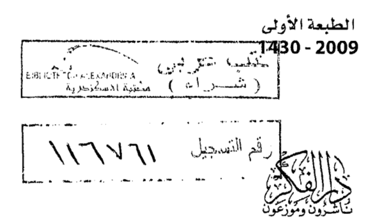
ISBN: 9957-07-590-3

إعداد وتأهيل المعلمين

الأسس التربوية والنفسية

الدكتور
زكريا اسماعيل أبو الضبعات

الطبعة الأولى
1430 - 2009



قال رسول الله ﷺ

"انقطع عمل ابن آدم إلاّ من ثلاث، صدقة جارية، أو علم يُنْتَفع به أو ولدٍ صالح يدعو له"

اللهم اجعل هذا الكتاب علماً تنتفع منه الاجيال على مر العصور، وصدقة جارية على مر الدهور.

الباب الأول: العوامل البشرية

الباب الثاني العوامل المادية

المقدمة

يهتم رجال التربية اليوم بالجيل الجديد باعتباره المنقذ الوحيد للعديد من المجتمعات، ويعملون جاهدين لتأهيل هذا الجيل الذي يشكل مجتمعاً جديداً ودماً جديداً يمكن تصفيته وتنقيته عبر وسائل التربية، ولا نعني هنا أن هدف التربية هو تنقية واصفية تراث المجتمع فحسب، ولكن التربية هي أداة المجتمع التي تتكفل بالنهوض بمستواه والمحافظة على مقومات وجوده.

ولم يبخل علينا العلم ولا التكنولوجيا المتطورة في التجديد والابتكار المستمرين، فوسائل الأعلام والاتصال، والتطوير الهندسي للمبنى المدرسي، وتطوير الوسيلة التعليمية، وغيرها من القنوات التربوية قد تأثرت بالتكنولوجيا، ومن ثم تركت بصماتها الواضحة على التربية ووسائلها، فهي في النتيجة تساهم مساهمة فعالة في تربية النشئ الجديد وتساعد في نموه الشامل، وبالرغم من هذا الاهتمام الذي يوليه التربويون وتهدف إليه تلك الوسائل في تنمية خبرات النشئ الجديد لتخطي مشاكل الحياة والعمل على تطوير المجتمع، إلا أن القليل من الاهتمام والقليل من الدراسات خصصت لمن يقومون بعملية التربية، ولمن يسمون بعد تخرجهم بالجنود المجهولين، ونقصد بهم هنا (المعلمون) فالمعلم هو الذي يمسك بزمام أمور العملية التربوية في المدرسة، وهو الذي يستخدم الوسائل الحديثة ويضعها في خدمة تلاميذه، وهو الذي يكيف المنهج وفق قدراتهم واستعداداتهم، ويعمل جاهداً لتلبية احتياجاتهم التي لا تتعارض مع أهداف المجتمع وفلسفته ومطالبه.

فالمعلم هو الذي يختار لنفسه الطريقة المناسبة التي تؤدي إلى تنمية تلاميذه من جميع جوانب شخصيتهم، وهو الذي يرشدهم ويوجههم ويساهم في حل مشاكلهم.

فإذا كانت تلك الأهمية للمعلم، أليس من الأجدى أن نوليه بعض الاهتمام؟ فبداية هذا الاهتمام هو (الاختيار) أي انتقاء من يصلح لهذه المهنة المقدسة، ثم تأتي مرحلة (الإعداد) أي توفير كل الخدمات اللازمة لإعداد معلمين أكفاء يستطيعون القيام بالمهام الملقاة على عاتقهم.

ووفق (نظريات التعلم) لا بد من (التدريب) حتى يتم الأداء السليم، والتدريب يتأتى عن طريق تنمية القدرات والكشف عن الاستعدادات، وكلاهما يحتاج إلى نوعين من الخبرة، أعني بهما المباشرة منها وغير المباشرة، فمعلم الغد يحتاج إلى دراسات نظرية (تربوية ونفسية) إلى جانب الأداء العملي كي يمكن الكشف عن استعداداته لمهنة التدريس وتقويتها.

فالدراسة النظرية وحدها لا تكفي، كما أن التطبيقات العملية فقط لا تكفي أيضاً، وهذا ما لمسته من خلال خبرتي الطويلة في تدريس مادة التربية والمناهج وطرق التدريس في معاهد المعلمين والجامعات العربية. ولمست أيضاً افتقار مكتبتنا العربية إلى وجود مرجع عام يحتوي

على جل فروع التربية التي تهم المعلم، ويمكنه الركون إليه وقت الحاجة، ويحتوي في الوقت نفسه على جزء من الدراسة العملية التي تربط النظرية بالتطبيق، وتسد الهوة بينهما بقدر الإمكان. لذا فكرت في وضع هذا الكتاب الذي أرى أنه مناسب لسد الحاجة وملئ الفراغ، وهو مجموعة من الدروس والمحاضرات التي كنت ألقيها على طلاب معاهد المعلمين وطلاب الجامعة، ورجعت خلالها إلى بعض المراجع العربية والأجنبية القديم منها والحديث كي أثري معارف الطلاب المتشوقين إلى التعمق في دراسة موضوعات التربية وليس إلى التعرف عل القشور على حساب الجوهر.

لذا فإنني أرى أن الموضوعات التربوية والنفسية التي يحتوي عليها هذا الكتاب وإن كنت قد تناولتها باختصار مركزة وتفي بالغرض، فلا هي مغرقة في الإسهاب ولا هي موجزة بحيث يضيع الهدف من وراء إعدادها. ولتسهيل النماء الفكري للقارئ المتدرب على مهنة التدريس، قسمت هذا الكتاب إلى قسمين بناء على نوع التأهيل، تناولت في القسم الأول مجموعة من الموضوعات التربوية والنفسية التي تهم معلم الغد، لأنها تساعده في مهنته من أجل تحقيق الأهداف التربوية المرغوب في تحقيقها. أما القسم الثاني فتناولت فيه التدريب العملي الذي يساعد المعلم إجرائياً في التدريس ومهنياً بشكل عام. ورأيت أن تدرج الموضوعات النظرية تحت ثلاثة عناوين رئيسة هي:

1- **العوامل البشرية ويندرج تحتها:**

أ- المعلم وتناولت هذا الموضوع بالدراسة من حيث الشروط الواجب توافرها في شخصية المعلم وصفاته، ومميزات المعلم الناجح، وعلاقاته بكل من يتعلق بالعملية التعليمية والتربوية في المدرسة وخارجها، وقد خصصت للمعلم الفصل الأول من الكتاب.

ب- التلميذ كعامل بشري مهم في العملية التربوية وهو عنصر أساسي من عناصرها لأنه المستهدف من كل عمل تربوي، وهو الهدف في حد ذاته، لذا تناولت هذا العنصر الهام بالدراسة من حيث الفروق الفردية، والنمو والتنشئة الاجتماعية والصحية النفسية. وقد رتبت هذه الموضوعات في الفصل الثاني.

جـ- الإدارة المدرسية من حيث مفهومها وصفاتها ووظيفتها، والتوجيه الفني أو التربوي من حيث معناه وصفاته ووظيفته. وقد خصصت الفصل الثالث لهذا العامل.

2- **العوامل المادية:** وأقصد بها جميع الوسائل والأدوات التي تساعد في إنجاح عملية التعليم والتعلم ووضعتها تحت العناوين التالية:

أ- المناهج وما يتعلق بها من حيث مفهوم المنهج ومكوناته وأنواعه وقد خصص له الفصل الرابع.

ب- التقويم من حيث معناه وأنواعه وتطبيقاته العملية وقد خصصت له الفصل الخامس.

جـ- الوسائل التعليمية من حيث مفهومها وأنواعها واستخداماتها وكان لها الفصل السادس.

د- الكتاب المدرسي من حيث مفهومه وفوائده وشروط إعداده وقد احتل الفصل السابع من هذا الكتاب.

3- موضوعات التربية وعلم النفس التربوي وهي:

أ- التربية من حيث مفهومها ومعناها وأهدافها وخصصت لها الفصل الثامن.

ب- طرق التدريس وتناولتها بالدراسة من حيث: معنى الطريقة وأنواع طرق التدريس وتطبيقاتها العملية. وكان لها الفصل التاسع.

جـ- التوجيه المهني من حيث مفهومه، والفرق بينه وبين التوجيه التربوي وقد خصص له الفصل العاشر.

د- التعليم وبعض نظرياته، وقد ناقشت بهذا الصدد معنى التعلم، وماذا يتعلم التلاميذ؟ وكيف يتعلم التلميذ من خلال مفهومنا لبعض نظريات التعلم؟. وقد احتل هذا الموضوع الفصل الحادي عشر من هذا المؤلف.

أما الدراسة العملية والتطبيقة فقد خصصت لها الفصل الثاني عشر حيث تناولت فيها التربية العملية وأقصد بها التطبيق العملي للتدريس والتقويم في المدارس المقترحة لهذا التطبيق. وتناولت في هذا الجزء بالتحليل معنى التربية العملية والعلاقة المباشرة التي تربط المعلم بكل من مدير المدرسة والمدرسين في مدارس التربية العملية، والموجهين والمشرفين على إعداده كمعلم ناجح في المستقبل. كما بينت نوع العلاقة التي يجب أن تربطه بالتلاميذ في مدارس التطبيق وأصول التعليم معهم، كما أشرت إلى نوع العلاقة التي يجب أن تكون بينه وبين مدير معهده أو عميد كليته أثناء التطبيق العملي في المدارس. وفي نهاية هذا الفصل أشرت إلى كيفية تحضير درس نموذجي كي يقتدي به الطالب المطبق، وذلك في ضوء نظرية الأهداف والأهداف السلوكية.

وأدعو الله سبحانه وتعالى أن يكون عملي هذا خالصاً لوجهه الكريم تنتفع به الأجيال وتعمل به.

عمان - الأردن

فبراير 2008

الباب الأول

العوامل البشرية

الفصل الأول

المعلم: شخصيته وصفاته

المعلم

المعلم هو الدعامة الأولى لقوة الوطن ومجده، وبقدر ما يبذل من جهد وتفان في أداء رسالته بقدر ما ينهض بمجتمعه ووطنه، وهو الذي يستطيع أن يتعهد تلاميذه من جميع النواحي الخلقية والاجتماعية والصحية والعلمية ويقدم لهم التوجيه والإرشاد المستمرين، وهو الذي يعمل على تنمية هذه النواحي عن طريق إعداد مواقف تعليمية متعددة يتعرض التلميذ فيها إلى خبرات متنوعة، وتتفاعل معها شخصيته بحيث يؤدي ذلك إلى تغيير مرغوب في سلوكه، فتغيير السلوك لا يأتي عن طريق الالقاء والتلقين، بل يتم عن طريق فهم عملية التعليم التي تهدف إلى تغيير حقيقي في سلوك التلميذ، فالتعلم هو هدف التربية وهدف التربية هو التربية نفسها وهو محصلة حقيقية لها، فتغيير سلوك الفرد له مظاهر منها:

- التغيير في السلوك المعرفي.
- التغيير في السلوك الانفعالي.
- التغيير في السلوك الحركي والمهارات العضلية واللفظية واللغوية.
- التغيير في السلوك الاجتماعي الميول والاتجاهات والعلاقات العامة.

هذا التغيير الشامل لا يحدث داخل حجرة الدراسة فقط. بل عن طريق النشاط، والممارسة الشخصية لأوجه التعليم المختلفة من قبل التلميذ نفسه، وذلك عن طريق عملية التأثير والتأثر أثناء اكتساب التلميذ للخبرات المختلفة، فاختلفت وظيفة المعلم وفق هذا المفهوم من مجرد ملقن داخل حجرة الدراسة إلى كونه قائداً ومعلماً ورائداً ومسؤولاً عن مساعدة التلاميذ على تنمية شخصياتهم، وجعلها قوية من جميع جوانبها، وذلك عن طريق الأنشطة الرياضية والثقافية والعلمية والفنية، وعن طريق الرحلات والزيارات ومشاركة التلاميذ الإيجابية في هذه الأنشطة التي تساعده على تحقيق أهدافه التي رسمها وحددها والتي تتفق مع الأهداف العامة للتربية، فالمعلم هو الذي يعين ويحدد ويشرف على النشاط ويوجه التلاميذ ويرشدهم إلى طريق معالجة الموضوعات والمشاكل، ولعل أهم ما يساعد المعلم في أداء واجبه على الوجه الأكمل درجة إيمانه بالعلم، وتحمسه لمهنة التعليم، لذا يجب

أن يعد المعلم إعداداً صحيحاً ليتمكن من القيام بواجباته وكي يتم هذا الإعداد يجب مراعاة ما يلي:

1- يجب أن نوجه الكثير من عنايتنا في إعداد المعلم إلى تكوين ما يسمى بالحس الاجتماعي، فالمعلم في المدرسة الحديثة يجب أن يكون من نوع اجتماعي معين كما يقول (كيرشنرتاير) يتجه نحو المحسوسات لا نحو النظريات.. وأن يطبع بطابع المنتج ليكون قادراً على تنظيم دراسات الأطفال وتوجيه حياتهم وأعمالهم بل والعمل معهم، وأن يربي فيهم روح الحالة المتماسكة، وذلك لأن التربية لم تعد مقصورة على ميدان المعرفة، أي العلم فحسب، بل أصبحت (فارس ميدان العمل) فعلى المعلم أن يفهم أن هدف التربية هو العمل ومزاولة النشاط الذي يعود بالخير على الفرد والمجتمع.

2- يجب أن يراعى في اختيارنا للمعلم قابليته للتكيف مع الأوضاع الجديدة للمجتمع والتغيرات التي طرأت عليه، وعلى المعلم أن يخرج إلى الحياة العملية وهو مؤمن بالقيم الإنسانية العليا كحق الفرد في الحياة والنمو والسعي وراء السعادة كي يسعى إلى إعداد جيل يتكيف مع الأماني التي ينشدها.

3- يجب أن يعد المعلم ليكون مربياً وعالماً نفسياً معاً، كي يدرس حاجات التلاميذ وميولهم ومراكز اهتمامهم ويتعرف عليها. ولا يقف المعلم عند هذا الحد من الإعداد والمعرفة بعد تخرجه، بل يجب أن يستمر في النمو والمعرفة والفهم والمهارة حتى يستطيع أن يساير في تعليمه تطور المعلومات الخاصة بالتدريس واستراتيجياته والتغير في طبيعة النظام الاجتماعي ومطالبه.

أولاً: شخصية المعلم وصفاته:

لا يختلف الأمر بالنسبة لقبول الطلاب والطالبات في معاهد المعلمين والمعلمات وقبولهم في كليات التربية بهدف إعدادهم لمهنة التدريس، كما أن ما يتميز به المعلم أو المعلمة من صفات ينطبق على صفات طلاب وطالبات معاهد المعليمين والكليات التربوية المختلفة على السواء. لأن الطالب والطالبة في طريقهما للإعداد كي يكونوا معلمين، ويترتب على هذا الإعداد مهام كبيرة يتحملونها بعد التخرج. وهناك صفات ينبغي أن تتوفر في المعلم بشكل عام، وهناك صفات تتوافر في معلم كل مرحلة من المراحل.

الصفات المشتركة:

الصفات التي تتعلق بالمهنة:

1- الإيمان بقيمة التعليم وأهميته لأن الإيمان بالشئ أهم بكثير من القيام به، فالتعليم مهنة من أشق المهن وأقدسها، فهي لا تختلف عن غيرها من المهن كالطب مثلاً الذي يقع على عاتق القائمين عليه القضاء على الأمراض والحد من انتشارها ومعالجتها، أما المعلم فيقوم بالحد من الأمراض الاجتماعية كالجهل والتخلف المسببان للخوف، والمرض، والفقر.

فالمستعد لهذه المهنة يجب أن يتمتع بقدر كاف من العقيدة الراسخة والإيمان الحقيقي بأهميتها والعمل على تقدمها وتنميتها.

2- الإيمان بالأهداف التربوية بشكل عام وأهداف مادة تخصصه بشكل خاص فكل هدف تربوي صيغ أصلاً لتحقيقه وتنفيذه، وتهيئة كل الوسائل والإمكانات للوصول إليه.

يقول حجة الإسلام (الإمام الغزالي) في كتابه ميزان العمل في وظيفة المعلم الخامسة **(للمعلم أن لا يدع فناً من فنون العلم ونوعاً من أنواعه الا وينظر فيه نظراً يطلع به على غايته ومقصده وطريقه).**

3- المعلم الجيد هو الذي تكون لديه القدرة على التأثير والإقناع بحيث تحدث قدرته تغييراً مرغوباً في سلوك التلاميذ، المعرفي والحركي والانفعالي والاجتماعي.

4- التخصص في تدريس المادة المرغوبة والتي يحس المعلم بأنها تتناسب مع مقدرته العقلية والجسمية ويميل إلى تدريسها، وهذا ما يدفعه إلى الاطلاع على أنواع التخصصات في المعاهد والكليات قبل التحاقه بها.

5- الثقة بالنفس وحسن القيادة والتمسك بالمبادئ والسيرة الحميدة إذ يؤكد الجاحظ في مؤلفه (البيان والتبيين) ما يرويه عن عقبة بن أبي سفيان لمؤدب ولده فيقول:

(ليكن أولَ ما تبدأ به من إصلاح بنيٍّ إصلاحُ نفسك فإن أعيُنَهم معقودة بعينيك فالحسن عندهم ما استحسنت، والقبيح عندهم ما استقبحت).

6- أن يجيد المعلم لغته القومية قراءة وكتابة لما لهذه الكفاءة والمهارة من أثر على سلوك التلاميذ، بحيث يبتعد عن الأخطاء الإملائية كتابة، والأخطاء اللغوية لفظاً.

7- أن يلم بثقافة مجتمعه وأصول حضارة بلاده وعناصر مقوماتها واتجاهاتها، علماً بأن المعلم هو العنصر الرئيسي في المحافظة على التراث الثقافي.

8- أن يلم بسيكولوجية التعلم وأساليب التدريس الحديثة وأن يتابع ما يطرأ على هذه الأساليب من تغيير وتطوير.

9- أن يلم بفلسفة التربية وأهدافها واتجاهات التعليم في بلاده وما يطرأ على هذه الاتجاهات من تغييرات بالإضافة إلى إلمامه بأهداف الخطة والمناهج والبرامج التي يقوم بتطبيقها.

وهناك من الصفات الأخرى التي لا نستطيع حصرها ويترك أمر تصنيفها للباحثين التربويين.

الصفات التي تتعلق بالشخصية:

يحسن هنا أن نعرض قائمة بالسمات الجيدة للمعلم الجيد التي خلص إليها الباحثان (شارترز وويبلز) ونأخذ منها:

1- القدرة على التكيف.

2- المظهر الشخصي الجذاب.

3- إتساع الميول إلى المجتمع المحلي والمهنة والتلاميذ.

4- العناية والدقة والتحديد والكمال.

5- الاعتبار- الدقة- العطف- التعاطف- الذوق- عدم الأنانية.

6- التعاون.

7-الوثوق والاتساق.

8- الحدس- التيقظ.

9- الطلاقة.

10- القوة- الشجاعة- الحزم- الاستقلال.

11- الحكم الجيد- التبصر - الاستبصار- بعد النظر.

12- الصحة.

13- الأمانة.

14- المثابرة والصبر.

15- التفاؤل- خفة الروح- الاجتماعية- لطافة الصوت.

16- الدقة والنظام.

17- الابتكار- الخيال.

18-دقة المواعيد.

19- التهذيب- سلامة الذوق- التواضع- الخلق- البساطة.

20- التحصيل- الذكاء- حب الاستطلاع.

21-ضبط النفس- الهدوء- الوفاء.

نلاحظ من القائمة السابقة أن كل صفة من هذه الصفات تعتبر سلوكاً وهدفاً، أي ما يتصف به الراغب في مهنة التدريس، وما ينبغي أن يساعد في إيجاده لدى التلاميذ كهدف يراد تحقيقه، فقوة الشخصية مثلاً تعكس أثرها في سلوك التلاميذ مستقبلاً، ولذلك يجب أن يساعدهم معلمهم على اكتساب هذه الصفة الجيدة بطريقة مباشرة، كتعويدهم على دقة المواعيد والهدوء وضبط النفس..الخ، كلها صفات يتأثر بها المتعلم وبالتالي تصبح جزءاً من سلوكه العام.

ومن هنا تأتي أهمية الاختيار لهذه المهنة وأهمية المواصفات التي ينبغي مراعاتها، فلو لم نُراعِ الصفات الجيدة للمعلم، وكان من بين اختياراتنا من يتسم مثلاً بالجحود والجمود والغطرسة وعدم احترام الغير والسخرية والكآبة والغباء وسرعة الغضب والاهمال وعدم الاهتمام فإن ذلك يؤثر بلا شك في قدرات التلاميذ وإتجاهاتهم ونموهم لأن هذه الصفات والمواصفات السيئة تعكس آثارها على سلوك التلاميذ وبالتالي تخلق مجتمعاً متناقضاً مريضاً يعاني من الصراعات والفشل وكل أنواع القلق وعدم الثقة بين أفراده.

الشروط الصحية التي يجب توافرها في المعلم:

من أهم الشروط الصحية الواجب توافرها في المعلم بشكل عام:

1- أن يكون متمتعاً بالشروط الصحية واللياقة الطبية اللازمة لمهنته.

2- يجب أن يكون جسمه نامياً نمواً طبيعياً وخالياً من الأمراض الوظيفية والعضوية.

3- يعتمد المعلم في مهنته على حواسه كلها، لذا يجب أن يكون جيد الحواس.

4- ينبغي أن يكون خالياً من العاهات وعيوب الكلام واللعثمة واللكنة....الخ.

5- يجب أن يتمتع بالنظافة اليومية وحسن الهندام والثقافة الصحية الواسعة.

6- يجب أن يبتعد عن مهنة التدريس، إذا ما أصيب بمرض يضر بصحة التلاميذ كالتدرن، والسل، والمرض العقلي....الخ.

الشروط (السمات) التي ينبغي أن تتوافر في معلم المرحلة الإبتدائية:

1- العطف– الدقة– الحنان– الشفقة.

2- سعة الإطلاع– التفوق في موضوع التخصص– الثقافة العامة.

3- الاستعداد الطيب للتدريس في هذه المرحلة.

4- النشاط والاخلاص في العمل.

5- سرعة البديهة وكيفية التعامل والتخاطب مع الأطفال.

6- شخصيته جذابة محبة للأطفال.

7- الاطلاع على سيكولوجية النمو في المرحلة الإبتدائية.

8- توافر الحس الإجتماعي.

أما بالنسبة لمعلم المرحلة الإعدادية، فأهم سمات شخصيته:

1- الاستعداد الطيب للعمل في هذه المرحلة.

2- اللياقة وحسن التعامل مع التلاميذ.

3-يعتمد المعلم على حواسه كلها لذا يجب أن يكون جيد الحواس.

4- معرفته بسيكولوجية نمو التلاميذ في هذه المرحلة والتعامل معهم على أساسها.

5-الإيمان بأهداف التعليم وبأهداف المرحلة.

6- التفوق في موضوع التخصص.

7- الذكاء– وحسن التكيف.

8- توخي العملية والموضوعية في حل المشكلات.

9-المرونة.

10- القيادة والطاعة واحترام المواعيد.

11- قوة الشخصية.

ومن أهم العوامل التي تميز المعلم القدير عن غيره ما يلي:

1- القدرة على معاملة التلاميذ على أسس "الفردية" بإعتبار أن لكل تلميذ قدراته وإستعداداته وشخصيته المستقلة وبيئته الإجتماعية والأسرية، ولكن يبقى التلميذ جزءاً من جماعة يتفاعل معها ويكتسب خبراته وينمو من خلالها.

2- القدرة على استخدام أكثر من طريقة في التدريس وذلك لإختلاف دوافع الأفراد للتعلم ومن ثم تؤثر البيئة والخبرة الشخصية على طريقة التدريس.

3- معرفته التامة لحقيقة اكتساب الخبرة والظروف التي تساهم وتؤثر سلباً أم إيجاباً عليها، وأن يعرف أن تكامل هذه الخبرات لا تتم في وقت قصير.

4- ينبغي أن يتمتع بالثقة بالنفس وعدم الشعور بالإحباط إذا ما لاحظ بعض التقصير من بعض التلاميذ أو لاحظ عدم تحقيق بعض الأهداف التي يرجوها.

5- القدرة على التقويم (أي تقويم أثر التعلم) فاختيار المعلم لطريقة التقويم، والوقت المناسب لإجرائه دليل على حسن تصرفه وفهمه للموقف التعليمي، والتقويم يجب أن يشمل كل من التغيير المرغوب في سلوك التلميذ (الأهداف السلوكية)، أداء المعلم وطريقته، والمنهج المدرسي وما يشتمل عليه من مقررات وموضعات وأوجه النشاط.

تلك أهم الصفات التي ينبغي أن تتوافر في المعلم، وقد قام العديد من رجال التربية بوضع قوائم تتعلق بقدرة المعلم على التدريس وتستخدم هذه القوائم عادة من قبل الموجهين الفنيين لتقييم المعلمين في مدارسهم، ويستخدمها الأساتذة لتقويم طلاب معاهد المعلمين وكليات التربية، وقد أشار محمد عبد السلام أحمد إلى قائمة كاليفورنيا للقدرة على التدريس والذي قام مجلس كلية التربية بكاليفورنيا بنشرها حتى يتم اختيار طلبة كلية التربية بناءً عليها، وإعطاء تعليمات لتقييمهم، وهنا نورد عرضاً لهذه القائمة للإفادة والإحاطة علماً بقدرات المعلمين الواجب توافرها في كل معلم اختار مهنة التعليم هدفاً وطريقاً لمستقبله.

قائمة كاليفورنيا للقدرة على التدريس

أشارت هذه القائمة إلى مجموعة كبيرة من القدرات التي ينبغي أن تتوافر في المعلم كي يمارس مهنة التعليم وملخص هذه القدرات:

1- **القدرة على التعليم، من حيث:**

أ- استخدام الأسس النفسية في التعليم: وذلك بالتعرف على ميول التلاميذ وحاجاتهم

وقدراتهم والاستفادة منها، كما يستخدم طرقاً متنوعة في التدريس مثل المناقشة والعرض....الخ، ويخطط مجالات الدراسة بالتعاون مع التلاميذ أنفسهم.

ب- الافادة من أسس نمو الطفل في مواقف التعلم: وذلك بتوفير أوجه النشاط المتنوعة لمواجهة حاجات التلاميذ، كما يتعرف على صحتهم النفسية والجسمية ويكيف هذا النشاط بناء عليها.

جـ- المحافظة على جو الأمن والجدية في الفصل بحيث يدير فصله بروح الاتزان وذلك عن طريق جعل العمل مستمراً، وإسناد القيادة للتلاميذ، وتوفير جدية التعبير والتفكير الناقد لديهم.

د- وضع الخطط بطريقة فعالة: وذلك من حيث صياغة المعلم للأهداف الجديرة بالتحقيق بمساعدة طلابه، وتنظيم التدريس من حيث اختيار المنهج ونوع الخبرة والأسلوب واختيار الوسائل والمراجع المناسبة التي عن طريقها يمكن تحقيق الأهداف.

هـ- استخدام عمليات التدريس المتنوعة: وذلك مثل صياغة التقارير والمناقشة والتخطيط مع التلاميذ، ويساعد تلاميذه على تنمية مهارات المذاكرة وتنويع أوجه النشاط لديهم ومساعدتهم على تقييم أنفسهم وتحصيلهم وسلوكهم.

و- استخدام العمليات التشخيصية والعلاجية ومحاولة التدريب عليها.

ز- استخدام عمليات صالحة لتقييم تحصيل الطلاب: وذلك باستخدام عمليات التقييم غير الرسمية كالسجل التتبعي (انظر الملحق في نهاية الكتاب) وإستبيان المقابلة الشخصية، واستخراج الاختبارات المقننة والعمل على تفسير النتائج والإفادة من تقارير الطلبة عن أنفسهم وتقارير أولياء أمورهم عنهم.

ح- إدارة الفصل بطريقة فعالة: وذلك بإستغلال الوقت بفعالية، ومراقبة الجو الصحي للفصل من حيث التهوية والإضاءة والجلسة الصحية....الخ.

2- يرشد ويوجه الطلبة بحكمة، من حيث:

أ- استخدام الأسس النفسية العميقة المتعلقة بتقدم ونمو الأطفال في توجيه الأفراد والجماعات: وذلك بالمحافظة على الموضوعية عند معالجة حالات سلوكية منحرفة كالعدوان والكذب، وإعتماد أسلوب التعاطف مع التلاميذ وإقامة العلاقات الطيبة معهم حيث يحضرون لمعلمهم ويقابلونه ويبثون له شكواهم ويجد لهم الحلول بما يتناسب مع قدراتهم وحاجاتهم.

ب- المحافظة على علاقات فعالة مع الآباء: وذلك بتقديم تقارير وافية إلى الآباء عن أبنائهم، أو الطلب من الآباء المساهمة في حل مشاكل أبنائهم.

جـ- جمع واستخدام البيانات الجوهرية في الاستشارة: وذلك بتطبيق اختبارات الاستعداد والذكاء وتفسير نتائجها والمقارنة بينها وبين النتائج التي تحصل عليها من الطلاب، والخروج بنتائج توظف لتوجيههم.

د- المحافظة على علاقات مناسبة مع أخصائي التوجيه، ويكون عارفاً لدورهم في التوجيه وحدود مهارته وقدرته الخاصة.

3- **يساعد التلاميذ على فهم وتقدير التراث الثقافي: وذلك من حيث:**

أ- تنظيم الفصل لحياة ديمقراطية فعالة.

ب- توجيه الأفراد والجماعات إلى التطبيقات الجوهرية في شئون الحياة أثناء عمليات التعليم في الفصل.

جـ- من خبراته السابقة يستطيع أن يوجه طلابه لتحقيق النمو الثقافي على مستوى الأفراد والجماعات.

4 **يساهم بفعالية في أوجه نشاط المدرسة، وذلك عن طريق:**

أ- التخطيط التعاوني لوسائل تحقيق الأهداف التربوية بعد صياغتها وتحديدها ومراجعة المنهج الدراسي في ضوء هذه الأهداف.

ب- قيام كل معلم بمهماته الملقاة على عاتقه ويحقق نصيبه من المسئولية في النشاط.

جـ- الابقاء على العلاقات الشخصية المتناسقة مع زملائه.

5- **يساعد على تكوين علاقات طيبة بين المدرسة وبقية المجتمع المحلي، وذلك عن طريق:**

أ- التعرف على مصادر المجتمع المحلي ويستغلها لأوجه النشاط داخل الفصل.

ب- الحصول على تأييد أولياء الأمور لنواحي نشاط المدرسة.

جـ- يساعد في تحديد وحل مشاكل المجتمع المحلي.

6-**يعمل في مستوى مهني (أي يلتزم بأصول المهنة وقانينها وميثاقها) وذلك عن طريق:**

أ- المساهمة في المهنة بالعضوية في المنظمات والمشاركة في أنشطتها.

ب- أن يساعد نفسه على النمو المهني وذلك بالإطلاع المستمر وحضور الندوات والبرامج التربوية....الخ.

تلك أهم القدرات التي ينبغي أن تتوافر في المعلم الجيد ملخصة حسب ما جاء في القائمة المذكورة.

قائمة جامعة الزيتونة الأردنية الخاصة

حدد قسم التربية كلية الآداب في جامعة الزيتونة الأردنية الكفايات اللازمة لتخصص معلم الصف، وبالتالي حدد المحاور الأساسية للدراسة وفق هذه الكفايات وهي:

1- يظهر فهماً لمبادئ تعلم الطلبة ويستخدمها في تخطيطه وتدريسه لطلبته.

2- يبدي فهماً للنمو ومبادئه ومظاهره وتطبيقاته الصفية.

3- يبدي فهماً لطبيعة الذكاء ونظرياته وقياسه وتوزيعه وتطبيقاته في العملية التربوية.

4- يظهر قدرة على تمثيل المواد التي سيدرسها في أشكال وصيغ مختلفة تسهل على الطلبة تعلم هذه المواد.

5- يظهر مهارة في تصميم خطط تدريسية متماسكة في ضوء النتاجات التعليمية، ووفق المباحث التي سيدرسها.

6- يظهر معرفة بالمصادر التعليمية المتاحة وقدرة على استخدامها في تصميم خططه التدريسية.

7- يظهر فهماً لاستراتيجيات التدريس المختلفة، ويختار الملائم منها، ويوظفها بفاعلية وفق الحاجات الأساسية المتنوعة للطلبة.

8- يظهر قدرة على تصميم نشاطات تعلمية تفاعلية تحفز الطلبة على التعلم وتشركهم فيه.

9- يصمم بيئات تعلمية صفية تتسم بتعاون الطلبة، وتعزز مشاركتهم في النقاش الصفي.

10- يتعامل بنجاح مع السلوك المشكل للطلبة.

11- يبدياهتماماً بالفروق الفردية وبتنمية تفكير الطلبة في تدريسه.

12- يظهر فهماً لاستاتيجيات وأساليب تقييم كل من: تعلم الطلبة وطرائق التدريس ويستخدمها بفاعلية.

13- يظهر فهماً للعلاقات بين النتاجات التعلمية والتدريس وتقييم تعلم الطلبة.

14- يظهر مهارة في اختيار أو تصميم أدوات وإجراءات تقييم تعلم الطلبة في ضوء النتاجات التعلمية المقصودة.

15- يظهر مهارة في تقييم وتسجيل أداء الطلبة بشكل منتظم.

16- يحلل أداء الطلبة ويقدم التغذية الراجعة لهم عن أدائهم الأكاديمي وتقدمهم فيه.

17- يحلل تدريسه في ضوء نتائج تقييم تعلم الطلبة وتقدمهم فيه، ويوظف ما يتوصل إليه في بناء الخطة التدريسية المستقبلية.

18- يظهر فهماً للمعارف والمفاهيم والأفكار والمهارات الأساسية في الموضوعات الرئيسية للتخصص.

19- يظهر فهماً للعلاقات بين المواد التي سيدرسها، ويربط بينها.

20- يبدي معرفة بمصادر المعرفة الأساسية بالمواد التي سيدرسها.

21- يبدي فهماً للمنهاج وأسسه وعمليات تصميمه وتنفيذه وتقويمه.

ثانياً: روح المعلم المعنوية:

مما لا شك فيه أن الجو المدرسي له أكبر الأثر في رفع الروح المعنوية عند المعلم، فالاهتمام بظروفه النفسية والإجتماعية وتحسينها لا تقل أهمية عن الاهتمام بظروفه المادية، فالروح المعنوية عند المعلم ترتفع وتنخفض تبعاً للظروف النفسية التي يمر بها، فالروح المعنوية ترتفع به إلى مزيد من العمل والنشاط، أما إنخفاضها فيؤدي إلى قلة العمل والانتاج، ومن مظاهر الروح المعنوية، الشعور بالثقة بالنفس، ووجود جو من الاحترام والثقة المتبادلة وروح التعاون بين المجموعة في سبيل الصالح العام، هذا بالإضافة إلى رضا المعلم عن عمله والاعتزاز به والاهتمام بتأدية الأعمال والنشاطات المنوطة به والتي تستند إليه والعناية بالتحضير والانتاج المستمر.

ولقد عرف (كوكيرن) الروح المعنوية بأنها "**العامل الذي يحرك الفرد أو الجماعة للعمل للاستمرار فيه حتى يحقق أهدافه**"، ويعرفها (جربي) "**بأنها تلك الصفة أو ذلك الاتجاه الي يهيئ وحدة الهدف**".

وهناك تعريف آخر يقول: "**بأنه حالة نفسية تسيطر على الفرد في المجموعة وتحدد نوع الاستجابة الانفعالية وردود الفعل لديه والمؤثرات المحيطة به**".

ومهما تكن هذه التعريفات فإنها ليست إجرائية ربما لكون الروح المعنوية تكويم فرضي لا يمكن ملاحظتها إلا من الآثار السلوكية والأعراض النفسية الظاهرة المترتبة عنها، لذا فإننا نقترح تعريفاً للروح المعنوية يتمثل في "حالة ارتياح تام ورضى عن العمل وتكيف مع الجماعة

التي يتعامل معها الفرد" وهذا لا يتم إلا بالتعامل الإيجابي وتجنب الإحباطات المختلفة والصراعات وتوافر مباديء التدعيم في العمل.

وهناك من العوامل التي تساعد على رفع الروح المعنوية عند المعلم ومنها ما يؤدي إلى إنخفاضها، فإذا تعرفنا على هذه العوامل يمكننا العمل على تنمية الأولى وإجتناب الثانية، وبما أن رفع الروح المعنوية يؤدي إلى حفز الهمم والزيادة في العمل والانتاج والنشاط، فمراعاة العوامل التي تساعد على رفع الروح المعنوية والعمل بها ضرورية من قبل من يهمهم الأمر في العمل التربوي.

لذا يمكن تصنيف العوامل التي تساعد المعلم على رفع روحه المعنوية إلى عاملين أساسيين:

1- إرضاء حاجاته النفسية.

2- توافر الجو المناسب للعمل.

أما الحاجة النفسية التي تحقق للمعلم تكيفه النفسي ورفع روحه المعنوية فيمكن إيجازها فيما يلي:

أ- الحاجة إلى الأمن النفسي، ويقصد بها شعور المعلم بتقدير عمله وحاجاته إلى العيش بسلام عقلي وفي أمان نفسي متحرر من التهديد والتوتر.

ب- الحاجة إلى الانتماء على أن يكون مقبولاً من أفراد الجماعة التي يعيش بينها.

جـ الحاجة إلى التقدير والتشجيع.

د- الحاجة إلى النجاح والاستمرار في النمو والتحسن في المهنة.

هـ- الحاجة إلى تحقيق المكانة الاجتماعية.

أما العامل الآخر وهو توفير الجو المناسب للعمل، فلا بد من توافر بعض الأمور حتى يتمكن المعلم من العمل والإنتاج تحت ظل أحسن الظروف ومنها:

أ- وجود أهداف محددة وواضحة، فالمدرس بحاجة إلى معرفة الأهداف التي تسعي المدرسة إلى تحقيقها، كما هو في حاجة إلى أن يدرك العلاقة بين مناهج المدرسة والأنشطة المختلفة فيها من جهة، والأهداف المراد تحقيقها من جهة أخرى.

ب- توفير المعدات والوسائل والمرافق، وتوفير الكتب المدرسية في وقت مبكر من العام الدراسي، مع ضرورة توافر القدر الكافي من وسائل الإيضاح السمعية البصرية،

ووجود المكتبات والملاعب والحجرات ذات الأغراض الخاصة.... كحجرة الوسائل والمعامل...الخ.

جـ- ضرورة توافر العلاقة الإيجابية والمميزة بين الإدرارات المدرسية والمعلمين من جهة، وبين المدرسة وإدارات الوسائل التعليمية والإدارات التعليمية الأخرى من جهة ثانية، والتي لها أكبر الأثر في توفير الجو المناسب للعمل.

تلك بعض العوامل التي تساعد على ارتفاع الروح المعنوية عند المعلم وتساهم بدورها مساهمة فعالة في إنجاح العملية التعليمية.

أما عوامل انخفاضها فتتمثل في المشاكل التي يواجهها المعلم داخل المدرسة وخارجها، أما داخل المدرسة فهناك من العلاقات المتشابكة والمتداخلة والتي من الصعب حصرها، ولكنها تتلخص إجمالاً في طريقة تعامل الإدارة المدرسية مع المعلمين والعلاقات الإنسانية التي تربط كل فرد الواحد بالآخر داخل المدرسة.

أما العلاقات الإنسانية خارج المدرسة فتتمثل في العلاقات الأسرية السلبية التي لها أكبر الأثر في عوامل الإحباط والتوتر النفسي الذي يؤدي بالتالي إلى الإهمال في العمل والتكاسل والنفور.

وخلاصة الأمر يجب توفير الجو الملائم للمعلم في ظل الإمكانات المتاحة وتقديم كل عونٍ له، والابتعاد بقدر الإمكان عن العوامل السلبية التي تساهم في إحباط عمله وانخفاض روحه المعنوية.

ثالثاً: العلاقات الإنسانية:

لاشك أن للعلاقات الإنسانية أكبر الأثر في تقدم العملية التربوية بشكل عام والعملية التعليمية داخل المدرسة على وجه الخصوص، إذ أن التفاعل يتم بين أفراد المجتمع الصغير والذي يضم التلاميذ - الذين يشكلون النسبة الكبيرة في المدرسة- والمعلمين والموظفين والإدارة المدرسية.

فعلاقة المعلم بكل هؤلاء له أثره على سلوك التلاميذ وتحسنهم النوعي، كما أن علاقته بالموجه الفني (المفتش سابقاً) لا يقل أثراً عن العلاقات السابقة.

فالعلاقات الإنسانية هي (**التفاعلات بين الناس، أو الاتصالات الكثيرة التي يؤثر بها الناس على غيرهم أو يتأثرون بها**) ولقد عرفها بعض التربويين أيضاً (**رضائهم النفسي وتحقيق الأهداف المرغوبة**).

ونحن نتقبل التعريف الثاني لأنه يمثل الواقع الملموس في تحديد العلاقات بين الناس بشكل عام، والعلاقات المتبادلة بين أفراد المجتمع المدرسي على وجه الخصوص. فالتوازن بين (الرضى النفسي وتحقيق الأهداف المرغوبة) هو ما يسعى كل فرد للحصول عليه، وهو عنصر مهم من عناصر التكيف مع الجماعة، فإذا كان المعلم يرغب في التهرب من المسئولية ويرى في ذلك أنه يرضيه ويشعره بالراحة، فإن ما يقوم به يتعارض مع تحقيق الأهداف المرغوبة وبالتالي فإن علاقاته الإنسانية يصيبها الخلل والتصدع مع كل من تلاميذه، ومدير المدرسة، والموجه الفني والمجتمع بشكل عام. وهناك أمثلة اجتماعية كثيرة تدلل على تحديد العلاقات الإنسانية بين أفراد المجتمع ايجاباً وسلباً فمثلاً إذا قبل الزوج بمبدأ الهروب من مسئولياته الأسرية، فإن هذا يتعارض مع تحقيق الأهداف المنشودة في بناء صرح الزوجية، ويعتبر عاملاً من عوامل العلاقات الإنسانية السلبية داخل الأسرة الواحدة، مما يُصيبها بالتصدع والانهيار.

العلاقات بين المعلم ومدير المدرسة:

تعتبر العلاقة بين المعلم والإدارة المدرسية بشكل عام ومدير المدرسة على وجه الخصوص من المشكلات المهمة التي يواجهها المعلمون، إذ قد تكون تلك العلاقة إيجابية وكلها تعاون وتجاوب وحرص من كلا الطرفين على المصلحة العامة، وقد تكون عكس ذلك. وما ينطبق على علاقة المعلم بالمدير ينطبق تماماً على علاقته بالتلاميذ وزملائه المعلمين والموجه الفني. وقد تكون مشكلة الاتصال والتعاون إحدى مشكلات العلاقات الإنسانية التي تواجه المعلم وخصوصاً في المرحلة الإبتدائية، ومن أسباب وجود مشكلات في العلاقات الإنسانية داخل المدرسة تمسك كل فريق بالقيم الأساسية التي يعتقدها مما يحدث الصراع بين الأطراف حول هذه القيم، والنتيجة الحتمية لهذا الصراع عرقلة المسيرة التربوية. ومن المشكلات أيضاً التضارب في وجهات النظر حول بعض القضايا التربوية المهمة مثل طرق التنظيم وطرق التقويم وطرق معالجة الموضوعات الدراسية...الخ، فالمدير كقائد ورائد في المدرسة يستطيع تحديد علاقاته مع معلميه عن طريق خلق جو مُرْضٍ لكل من المعلم والتلميذ، وممارسة الإدارة الديمقراطية باحترام آراء الآخرين والاهتمام بجميع المشكلات التي تواجه المعلمين والتلاميذ على السواء، فإذا ما توافرت تلك العلاقات فإنها ستؤدي إلى تحقيق الأهداف المرجوة داخل المدرسة.

ويمكن تلخيص العلاقات المدرسية التي يشترك فيها أعضاؤها فيما يلي:

- إيجاد جو من التعاون يحقق الطمأنينة خال من التوتر.
- إتاحة الفرص لجميع أعضاء هيئة التدريس لتحقيق ذاتيتهم ونموهم.
- توفير الثقة بين الجميع- بين المدير والمعلمين والمدير والتلاميذ ...الخ.
- إشاعة روح الود والألفة والزمالة بين الجميع.
- الإيمان بالمدرسة وتدعيم تقاليدها والولاء لها للأشخاص فيها.
- تحقيق التعاون وتبادل الرأي والخبرات بين الجميع.
- تشجيع الابتكار والتجريب ومساعدة أعضاء هيئة المدرسة وتوجيه الثناء لمن يستحق منهم.
- توزيع المسئوليات على أعضاء هيئة التدريس وتدريبهم على القيادة.
- تعريف كل واحد من أعضاء هيئة المدرسة بعمله.
- توفير حرية الرأي لجميع أعضاء هيئة المدرسة عند مناقشة المسائل والمشاكل المختلفة.

ويمكن تحديد عناصر العلاقات الإنسانية التي تربط الإدارة والمعلمين بما يلي:

1- تتضمن العناصر الأساسية للعلاقات الإنسانية إرضاء أو إشباع الحاجات الإنسانية وما يرتبط بها من دوافع، فالمدير الناجح يجب أن يعرف أن الأفراد يختلفون في المزاج والانفعال والثبات والاتزان والقدرة على تقبل النقد.
2- الرفع من روح المعلم المعنوية وتحسين ظروف عمله وتطوير وضعه المادي، حيث ثيت أن هذه الأمور تساهم في تطوير العلاقات المدرسية، وتنمية قدرات كل من التلميذ والمدرس على حد سواء.

العلاقات بين المعلم والموجه الفني:

تؤثر العلاقة بين المعلم والموجه الفني إيجاباً في تدعيم روح العمل والتعاون إذا ما بنيت هذه العلاقة على أساس التفاهم المشترك والتوجيه الدائم والمستمر لخدمة العملية التربوية.

فيجب أن ينظر إلى التوجيه من قبل المعلمين على أنه جهاز لخدمتهم ومساعدتهم على تحسين مستوى أدائهم في التدريس، وزيادة خبراتهم وتنميتها، وتنميتهم مهنياً باستمرار لتحسين مستوى العملية التربوية والتعليمية ككل، ويساهم التوجيه في تقويم المناهج والكتب المدرسية، والوسائل التعليمية وطرق التدريس، ونظم الامتحانات المتبعة. وينقل التوجيه

وجهات النظر واقتراحات الإدارات المدرسية وأجهزة التدريس بشأن مثل هذه الأمور بدلاً من النظر إليه على أنه جهاز تفتيش واقتناص الأخطاء وأداة تهديد لفردية المدرس، وقدرته الابتكارية ورغبته في التطوير والتجديد.

تلك أهم الأسس التي تبنى عليها العلاقات الإنسانية بين الإدارة المدرسية والمعلمين من جهة، وبين التوجيه الفني والمعلمين من جهة أخرى، فإذا ما روعيت هذه الأسس، فإنها تعمل على تدعيم العلاقات وترسيخ أسس التعاون المشترك الذي يساهم في عملية دفع عجلة التقدم واستغلال الطاقات البشرية داخل المدرسة.

علاقة المعلم بزملائه:

شعور المعلم بالتقبل من الجماعة التي يعمل معها وبينها له كبير الأثر في إنتاجه وتقدمه وإبداعه وإبتكاره، فالعمل الجماعي يختلف عن العمل الفردي، فالمشاركة مع الزملاء ضرورية، والتخطيط المشترك واجب تحتمه طبيعة العمل، فالمعلم قد يشترك مع زميله في المادة فيما يتعلق بها من حيث توزيعها على شهور السنة. والاتفاق على طرق التدريس المناسبة، وعمل الوسائل التعليمية الضرورية أو استحضارها...الخ. أما علاقته مع المعلمين في التخصصات الأخرى فتتمثل بالتعليم عن طريق فريق متكامل، والمشاركة في الخطة التعليمية في المدرسة ككل، هذا بالإضافة إلى العلاقات التي تربطهم بالإدارة.

ويمكن أن نحدد هذه العلاقة فيما يلي

1- أن يساهم مع المعلمين في التخطيط لأوجه العمل.

2- الالتزام في الخطة الشاملة بكل تفان وإخلاص.

3- المساهمة في حل المشاكل التي تعترض العملية التربوية.

4- الاستماع لوجهات النظر المختلفة وطرح وجهة نظره بوضوح.

5- التمتع بالروح الرياضية من حيث تقبل النقد، وتحمل مسئولية العمل، والالتزام بالآداب العامة.

6- عدم اللجوء إلى الألفاظ الجارحة والقبيحة وعدم إفشاء أسرار الزملاء.

علاقة المعلم بالتلاميذ:

التلميذ هو المستهدف في العملية التربوية، وتصاغ الأهداف التربوية كلها كإجراءات من أجل تغيير أو تعديل سلوك التلميذ المرغوب فيه، وتوظيف المعلومات والخبرات لخدمته، إذن

هناك بعض الأمور التي يجب أن يلتزم بها المعلم اتجاه التلميذ لتحقيق هذا الهدف السامي ومنها:

1- دراسة أهداف المنهج دراسة علمية وافية بحيث يتمكن من عملية الربط بين أجزائه المختلفة.

2- دراسة أهداف المنهج وأهداف كل فصل من فصوله وترجمتها إلى أهداف سلوكية ينبغي تحقيقها.

3- التحضير الذهني والكتابي لمادة الدرس، والاستعداد له بحيث يشمل هذا التحضير اختيار الوسيلة التعليمية المناسبة.

4- الاطلاع المستمر على مراجع علمية بحيث تكون موضوعاتها أوسع وأشمل من الكتاب المدرسي.

5- تطبيق الأسس التربوية السليمة من حيث مشاركة التلميذ الإيجابية، ومراعاة ميوله واستعداداته وحاجاته وفق فهمه لخصائص نمو المرحلة التي يدرس لها.

6- تقسيم أوجه النشاط المختلفة على مجموعات من التلاميذ ومشاركتهم في التخطيط لها وتنفيذها ومتابعة هذا التنفيذ.

7- توجيه التلاميذ وذلك بالكشف عن مشكلاتهم الفردية والجماعية.

هذا ولتوجيه التلاميذ دور فعال في العملية التربوية وسوف نبحث عملية توجيه التلاميذ بشيء من التفصيل في الفصول المقبلة انشاء الله.

الفصل الثاني
التلميذ

أولاً: الفروق الفردية.

ثانياً: مراحل نمو التلميذ: خصائصها ومطالبها.

ثالثاً: التنشئة الاجتماعية.

رابعاً: صحة التلميذ النفسية.

التلميذ (المتعلم)

تركز التربية الحديثة على التلميذ، وهو المستهدف من وراء كل عمل تربوي كما ذكرنا آنفاً. فالتربية له ومن أجله، حتى أن بعض التربويين اعتبر أن مركز الاهتمام انتقل من المادة الدراسية إلى التلميذ نفسه. لذا انصب اهتمام التربويين على الأهداف السلوكية التي نتوقع حدوثها لدى التلميذ بعد أداء الدرس أو بعد العمل الجماعي أو الفردي. حتى أن جون ديوي اعتبر الخبرة المربية هي اساس تربية الطفل وليس الهدف المحدد.

فكثير من المؤثرات التي تؤثر في سلوك التلميذ تتعلق بالعوامل الفردية والاجتماعية. كما أن للتضج أثر كبير على التعلم ولكن السلوك الناتج عن النمو لا يعتبر تعلماً، إذ أن هناك علاقة محددة بين النضج والتعلم. وللدافعية أثرها الكبير على حدوث التعليم وتغيير سلوك المتعلم، لذا فإننا نعتبر كلا من النضج والدافعية والاستعداد من الموضوعات التي تتعلق بالتلميذ، بمعنى أنها موضوعات شخصية ذاتية صنفت تحت موضوع التلميذ الذي يعتبر من العوامل البشرية المهمة في التربية. وسوف نتابع الحديث عن المؤثرات التي تساهم في العملية التربوية والتعليمية ونقصد بها الفروق الفردية ومراحل النمو والتنشئة الاجتماعية والصحة النفسية ونتناول كلا منها بشيء من التفصيل.

أولاً:الفروق الفردية:

يعود الفضل في اكتشاف الفروق الفردية إلى علم الفلك، إذ حدث عام 1796م أن أخطأ مساعد أحد الفلكيين مقدار ثانية واحدة في رصد مدار كوكب ومساره، مما دعا رئيسه إلى طرده من عمله، وفي سنة 1816 م اهتم (بسل) بجمع البيانات عن الأخطاء في تقديرات الفلكيين، ولكن هذا لا يعني أن الفروق الفردية لم تكن معروفة من قبل، بل أنها صفة أساسية من صفات نمو الفرد وتمايز الأداء عند الأفراد، وقديما قال أفلاطون (**لا يوجد شخصان**

متماثلان في طبيعتهما أو في مقدرتهما، فالعمل الذي يصلح له شخص قد لا يصلح له شخص آخر). وفي القرآن الكريم قال عز من قائل (**ولو شاء ربك لجعل الناس أمة واحدة ولا يزالون مختلفين إلا من رحم ربك**).

وقال تعالى (**وما آياته خلق السموات والأرض واختلاف ألسنتكم وألوانكم إن في ذلك لآيات للعالمين**).

ولكن بالرغم من معرفة الناس للفروق الفردية، إلا أنها لم تدرس ولم تستغل لخدمة الأفراد والمجتمعات إلا بعد بأن فكر (فونت) واهتم بدراستها، وذلك حين أنشأ أول معمل لعلم النفس في ليبزج في ألمانيا سنة 1879م، ومن بعده جاء تلميذه (فرنسيس جالتون) الذي أنشأ معملاً لعلم الإنسان القياسي سنة 1882م، وكان يغلب على دراسته الطابع البيولوجي متأثراً في ذلك بمهنته كطبيب. وكان يقيس في معمله هذا حدة البصر والسمع والقوة العضلية، وكان يقيس أيضاً الفترة الزمنية الطويلة التي تستغرقها استجابة الفرد بعد إخضاعه لمثير معين، وسمى هذه العملية (زمن الرجع). ولم يكتف بذلك بل كان يقيس زمن الرجع ويقارنه بين فرد وآخر. وكان (لجالتون) باع طويل في تطوير الطرق الإحصائية لتحليل البيانات عن الفروق الفردية، وتبعه في ذلك (كارل بيرسون) و (جيمس ماكين كاتل) العالم السيكولوجي الذي كان له الفضل في نشر حركة القياس النفسي وعلم النفس التجريبي. وقد نشطت حركة القياس في القرن التاسع عشر، إذ صممت اختبارات لقياس القدرة اللفظية والتعبيرية والذاكرة والحساب...الخ

وفي مجال التربية اهتم العديد من التربويين والسيكولوجيين بتحديد المستويات العقلية المختلفة والمؤثرات التي توجه التحصيل ودرجته، ولا شك أن بعض الحركات السياسية التي ظهرت في القرن التاسع عشر وبداية القرن العشرين أخذت تنظر إلى الفروق الفردية نظرات متباينة، فمنها من يعتبر أن للوراثة أثرا كبيرا في تحديد 75% من الذكاء، أما البيئة فلها تأثير بنسبة الصفات العقلية ووظائفها، إذ أنها تستأثر بنسبة 25%، وكانوا يهدفون من ذلك التصنيف إلى إبراز العرقية والعنصرية والتمييز في القدرات بين الشعوب، ومن الذين دعوا إلى فكرة أثر الوراثة على درجة الذكاء والنبوغ العالم الأمريكي (جنسون) وهذا الاتجاه لا يخلو من نقد، فإذا سلمنا بهذا الفرض فهذا يعني أنه لا أثر للمدرسة والأسرة والمجتمع في تنمية الفرد ولا أثر للتربية في هذه التنمية.

وهناك اتجاه آخر يرى أن للبيئة والظروف المحيطة بالفرد أثرا كبيرا في تكوين الفروق

الفردية، وتوصل أصحاب هذا الرأي إلى أنه يمكن للمدرسة والأسرة ومؤسسات المجتمع أن يذللوا الصعاب أمام الفرد ويهيؤا الجو المناسب له لاكتساب خبرات جديدة يوميا كما وكيفا.

ومهما تكن وجهات النظر فإن للفروق الفردية وجهان:

الأول يتعلق بأطوار النمو المختلفة التي يمر بها الفرد والتغييرات التي تعتريه في الوظائف الجسمية والنفسية والاجتماعية والعقلية، ويندرج تحت هذا الوجه الأطوال والأوزان والألوان أي الظاهر من الشخصية الذي يمكن ملاحظته وقياسه وذلك بواسطة اختبارات معينة.

والوجه الثاني يتمثل في الفروق بين الآداء في حياتهم اليومية وهذا الجانب لا يمكن التحقق منه إلا من خلال استخدام مقاييس ومعايير واختبارات مختلفة لقياس الفرق في الدرجة لا في النوع، والهدف من القياس هو الكشف عن الفروق بانواعها المختلفة التي منها الفروق بين الأفراد والفروق في ذات الفرد، والفروق بين المهن والفروق بين الجماعات، ولقد صممت العديد من الاختبارات وأدوات القياس لكل نوع ومنها ما يهتم بقياس وتشخيص الضعف العقلي والجنوح والاضطراب الانفعالي، وفي مجال المهن هناك اختبارات تكشف مدى صلاحية طالب الوظيفة لهذه المهنة أو تلك ومدى امكانية تكيفه معها، وفي مجال التربية هناك اختبارات لقياس القدرات العامة والخاصة والميول والاتجاهات.

والذي يهمنا هو الفروق الفردية بين التلاميذ بشكلها الظاهر والذي يمكن الكشف عنه بواسطة اختبارات معينة وهي كما يلي:

1- فروق جسمية: وهي اختلافات في الحجم والوزن وسلامة الأعضاء والصحة العامة. إذ أن للجانب الجسمي الأثر الكبير في درجة التحصيل والاستيعاب والتفاعل والتكيف مع الجماعة.

2- فروق عقلية: وهي اختلافات في نسبة الذكاء والإدراك والتفكير والانتباه، ولهذا الجانب أسباب وراثية وتربوية وأسرية ومدرسية واجتماعية بشكل عام.

3- فروق وجدانية: وهي اختلافات في درجة الدوافع المكتسبة الشعورية منها واللاشعورية. كذلك اختلافات بالميول والاتجاهات التي تندرج تحت الدوافع الشعورية والانطواء والخجل والعدوان والتكيف التي تندرج كلها تحت الدوافع اللاشعورية.

4- فروق اجتماعية: لكل طفل بيئته الاجتماعية التي يعيش فيها ويتأثر بها كدرجة ثقافة الوالدين والعلاقة بينهما والمستوى الاقتصادي للأسرة... الخ.

ويمكن الكشف عن الفروق الجسمية عن طريق:

1- الملاحظة المباشرة: ويقوم بها المعلم في الفصل والملعب والمعمل. وينبغي أن تتفق ملاحظته مع ملاحظات المعلمين الآخرين في وجود عيب جسمي معين.

2- دراسة التاريخ المرضي للتلميذ ومعرفة ما إذا كان قد أصيب بأمراض مختلفة أم لا.

3- استمرار الكشف الطبي على التلميذ في فترات متقطعة.

ويمكن الكشف عن الفروق العقلية بما يلي:

1- اختبارات الذكاء والقدرات المختلفة.

2- اختبارات التحصيل اليومية والشهرية.

3- درجة أداء الطفل لأعماله اليومية.

هذا ويمكن أن يساهم المعلم في التقريب من درجات الفروق الفردية بين التلاميذ وذلك بأن يهيئ لهم جميعاً فرصاً متكافئة في العمل والتقدم والنمو، ومن بين هذه المساهمات.

بالنسبة للفروق الجسمية:

1- توزيع التلاميذ على مقاعد في الفصل حسب ما بينهم من اختلاف في الطول وقوة السمع والبصر.

2- دراسة حالات الضعف الجسمي وضعف الصحة العامة ومتابعتها عن طريق البطاقة الشخصية والسجل والمجتمع. (لاحظ الملحق آخر الكتاب)

3- تهيئة المجال المتاسب للتلاميذ المعوقين جسمياً لإتاحة الفرص المناسبة لهم قبل عجزهم، وذلك بمساعدتهم على التفاعل في المواقف التعليمية.

بالنسبة للفروق العقلية:

1- تشجيع القدرات الخاصة وتنميتها.

2- عدم مطالبة التلميذ بما هو فوق طاقته، مع الأخذ بيد التلاميذ ذوي الذكاء الأقل من المتوسط. وذلك عن طريق توجيه الأسئلة التي تناسب قدراتهم العقلية وتشجيعهم في المواقف التي يمكن أن يحققوا فيها بعض النجاح.

3- مراعاة التلاميذ ذوي الذكاء المرتفع بحيث تعطى لهم التمرينات التي تتناسب مع مستواهم وتحقق لهم النمو الذي يتناسب مع قدراتهم الحقيقية.

بالنسبة للفروق الوجدانية:

1- مراعاة ميول التلاميذ والعمل على إشباع حاجاتهم أكان ذلك بما يتعلق بتكييف المنهج مع هذه القدرات والميول، أو عن طريق مراعاة الأسلوب والطريقة ومشاركة التلاميذ المشاركة الحقيقية في العمل أو عن طريق التوجيه كل حسب قدراته وميوله.

2- إيجاد المجالات المناسبة التي تتيح الفرص للتلميذ المنطوي للآشتراك في النشاط المدرسي مثل: الإسهام في المعارض والحفلات، كذلك مساعدة التلميذ العدواني عن طريقة إدماجه مع جماعة الفصل، أو مع جماعات النشاط كجماعة التصوير ومجلة الحائط والرحلات.

3- إشباع حاجات الأطفال النفسية وذلك عن طريق التعزيز الإيجابي كأساليب التشجيع والتقدير.

4- تشجيع جميع التلاميذ على التحدث والمخاطبة والتعبير عن المشاعر مع عدم السخرية أو الاستهزاء بهم.

بالنسبة للفروق الاجتماعية:

1- أن يتعرف المعلم على البيئات الاجتماعية المختلفة التي يأتي منها التلاميذ والتعرف على خصائص هذه البيئات والأسر الاجتماعية، والعمل على القضاء على بعض العادات السيئة التي يأتي التلاميذ إلى المدرسة مشبعين بها، والعمل أيضاً على توعية أولياء الأمور بما يمكن أن يساعدوا أبناؤهم للنمو الاجتماعي السليم.

2- تطبيق الأسس الديمقراطية في معاملة التلاميذ مما يساعد على تنمية الاتجاهات الاجتماعية السليمة لديهم.

3- أن يسود جو المدرسة العطف والمحبة والاطمئنان والمساواة.

العلاقة بين الفروق الفردية والتوجيه:

إن العلاقة بين هذين المفهومين تكمن في الإجابة عن السؤال التالي: ما هو دور التوجيه التربوي والمهني في الكشف عن الفروق الفردية بين التلاميذ، وتوجيههم نحو نوع الدراسة التي تتلائم مع إمكانات وقدرات كل واحد منهم والتي تتعلق بجوانب الشخصية العقلية، والنفسية، والجسمية، والاجتماعية؟

وللإجابة عن هذا السؤال ينبغي أن نعرف أن التوجيه الصحيح يبدأ منذ بداية المرحلة المتوسطة بين المرحلة الابتدائية والثانوية العليا، ففي هذه المرحلة تبدأ ميول التلاميذ وقدراتهم

الخاصة في الظهور، كما يمكن قياسها وملاحظتها، حيث يتعرف المعلم وولي الأمر على خصائص نمو التلميذ والقدرات التي يتميز بها عن غيره. ويتم التخصص بعد انتهاء هذه المرحلة أي بعد سن الخامسة عشرة تقريباً وفق أسس علمية مدروسة، إذ أن التوجيه التربوي والمهني بمعناه الشامل هو (عملية إرشاد للنشئ تبنى على أسس علمية كي يوجه كل فرد إلى نوع التعليم الذي يتفق وقدرته العامة واستعداداته الخاصة، وميوله المهنية الرئيسية وغير ذلك من صفات الشخصية).

فالإرشاد يختلف مفهومه عن الضغط والإملاء، حيث أن مفهوم ولي الأمر عن التوجيه يختلف عن مفهوم المدرسة، وكلاهما يختلف مفهومه عن مفهوم التوجيه التربوي والمهني له. فولي الأمر كما أشرنا في موضوع (التوجيه) يريد أن يلزم ابنه بمهنة أو تخصص معين يكون هو راض عنه، وقد تكون هذه المهنة تتعلق بعمل الوالد، أو يكون التخصص من النوع الذي كان يتمناه الأب لنفسه ولكنه فشل في تحقيقه، وبذلك يلزم ابنه ويجبره على الخوض فيه، ولكن لا يخفى على المربين وعلماء النفس فشل هذا النوع من التوجيه بل وضرره على الفرد والمجتمع أيضاً.

أما المدرسة فإنها توجه التلميذ حسب درجاته التحصيلية، أي يتخصص التلميذ وفق مجموع معين من الدرجات، وهذه الطريقة لها عيوبها، إذ أننا لا نضمن موضوعية وثبات الاختبارات في المدارس، ولا نضمن أيضاً قدرة التلميذ على التخصص في مجال دراسي أو عملي أو مهني وجهته إليه المدرسة، علاوة على أن الاختبارات لا تقيس إلا الجانب التحصيلي، أي جانب الحفظ وجانب التذكر، وتهمل بقية الجوانب العقلية وجوانب تكوين الشخصية الأخرى.

أما التوجيه التربوي فيراعي:

1- القدرات العامة، إذ أن العديد من الأبحاث التربوية في البلاد العربية والأجنبية أثبتت وجود علاقة قوية بين درجة الذكاء العام وبين التوجيه للتعليم العام الذي يؤدي إلى التعليم الثانوي.

2- القدرات الخاصة، فعلماء النفس والتربية استطاعوا أن يصنفوا القدرات العقلية إلى مجموعات يطلق عليها " الذكاء العام " وكل نوع من التعليم يحتاج إلى أكثر من قدرة، أي ينبغي أن يتوافر لدى التلميذ الذي يوجه إلى هذا التعليم أو ذاك مجموعة من تلك القدرات تقاس بواسطة اختبارات معينة – إن وجدت – وإذا لم تتوفر هذه الاختبارات فهناك طرق أخرى سنذكرها فيما بعد.

والقدرات العقلية في مجموعها حسب تصنيفها هي:

- القدرة على الفهم اللغوي
- الطلاقة اللفظية
- القدرة المكانية
- القدرة على الادراك
- القدرة على التفكير (الاستدلال المنطقي)
- مسافة بين كل قدرة من القدرات
- القدرة العددية
- التذكر
- القدرة الإبداعية
- القدرة الفنية

تلك أهم القدرات العقلية التي يمكن الكشف عنها والتعرف عليها قبل أن نوجه التلاميذ إلى نوع الدراسة التي يمكن أن تتمشى مع قدرات كل واحد منهم، ويحقق فيها النجاح، فمثلا، لو أخذنا التعليم الفني، لوجدنا أن العوامل العقلية أو القدرات التي تسهم في نجاح التلميذ في هذا المجال كما جاءت به نتائج إحدى الأبحاث العربية في مصر هي: عامل الادراك المكاني، عامل الفهم الميكانيكي، العامل الكتابي.

كذلك نجد أن هناك عوامل عقلية تسهم في النجاح في التعليم الفني التجاري والتعليم الفني الصناعي والتعليم الزراعي.

3- الميول، وقد يتمتع التلميذ بمجموع قدرات، ولكنه يميل إلى واحدة منها، فالتعريفات العديدة للميول كلها تشير إلى نوع معين من الأفكار أو الحاجات التي تدفع الفرد إلى سلوك معين لاشباعها، من هنا لا بد من الكشف عن هذه الأفكار والحاجات والدوافع وتنميتها، ومن ثم توجيه التلميذ إلى استغلالها والتخصص في المجال الذي يحقق له الغرض ويشبع عنده الدافع.

ولقد صنف التربويون الميول إلى مجموعات:

- الميول الخلوية – الميول الفنية – الميول الميكانيكية

– الميول الأدبية – الميول العددية – الميول الموسيقية

– الميول العلمية – الميول الاقناعية – الميول الكتابية

– ميول الخدمات الاجتماعية – الميول الرياضية

وقد يتبادر إلى الأذهان سؤال مهم هو كيف يمكننا أن نكتشف هذه القدرات وتلك الميول؟ وكيف يمكننا أن نوجه التلميذ إلى نوع الدراسة أو المهنة التي يرغبها؟

وسوف نجيب عن السؤالين حينما نعالج موضوع التوجية بالنسبة للتلميذ، وعلى كل حال فمجال التوجيه واسع شامل، إذ أن التربويين درجوا على استخدام المقاييس والاختبارات لمعرفة درجة تفوق التلميذ في مجال من المجالات، أو تفوقه على زملائه في نفس السن أو المجموعة.

وبما أن هذه الاختبارات التي تقيس الميول غير متوفرة في مدارسنا، فلزاما على المعلمين وادارات المدارس وأقسام التوجيه أن يلجأوا إلى الطرق المختلفة للكشف عنها ومن هذه الطرق:

1- الدرجات التحصيلية التي يتحصل عليها التلميذ في كل مادة من مواد الدراسة في المرحلتين الابتدائية والمتوسطة واستخراج متوسطات كل مادة.

2- السجل المجمع، إذ أن هذا السجل يكشف عن جوانب كثيرة من شخصية التلميذ العقلية والجسمية والنفسية والاجتماعية، ويعرفنا بالتالي على الفروق الفردية بين تلاميذ الفصل.

3- الملاحظة الشخصية، إذ ينبغي على المعلم أن يلاحظ أوجه النشاط والهوايات المختلفة التي يمارسها التلميذ، ويقوم المعلم بجمع البيانات وتحليلها وتبويبها حتى يمكن توجيه التلميذ بناء عليها.

4- أخذ رأي التلميذ في نوع الدراسة التي يرغب فيها، إذ يجب ألا تتعارض الرغبة الذاتية مع القدرات والميول المكتشفة، ولا تتعارض مع درجاته التحصيلية ودرجة ذكائه.

5- استشارة أولياء الأمور، ولا مانع من استشارة رجال التربية والخبراء والمتخصصين.

تلك أهم الطرق التي نستطيع بواسطتها أن نكشف عن الفروق الفردية بين التلاميذ وتوجيههم إلى نوع التعليم أو المهنة التي تتناسب مع هذه الفروق، وسبق أن ذكرنا الفروق الفردية منها العقلية والجسمية والاجتماعية والنفسية، لذا كان لا بد من التطرق إلى العوامل التي تؤدي إلى مثل هذه الفروق غير عامل الوراثة الذي كان لا يمكن ضبطه في الماضي (اما

الآن فانه بواسطة الكشف عن خصائص الـ DWA يمكن تحديد العوامل الوراثية وتعديلها ان أمكن ذلك، وهي العوامل البيئية التي تتمثل بالتنشئة الاجتماعية، ودرجة تكيف الفرد مع هذه البيئة ونعني بها الصحة العقلية والنفسية والتي سنفرد لكل منها فصلا خاصا نعالجه بشيء من التفصيل.

2-2: مراحل نمو التلميذ

"هو الذي خلقكم من تراب ثم من نطفة ثم من علقة ثم يخرجكم طفلاً ثم لتبلغوا اشدكم ثم لتكونوا شيوخاً ومنكم من يتوفى من قبل ولتبلغوا أجلاً مسمى ولعلكم تعقلون" غافر 67

خصائصها ومطالبها:

يرجع الفضل في دراسة النمو ومراحله إلى داروين صاحب نظرية ومبدأ الانتخاب الطبيعي أو البقاء للأصلح، إذ تشكل نظريته في التطور حجر الزاوية لبداية الجدل والنقاش جولها، مما دعى المختصين التربويين والنفسيين إلى مناقشتها من الجانب الذي يهتمون به، ألا وهو مراحل النمو الجسمي والعقلي والنفسي والاجتماعي للفرد، وما يقترن بكل مرحلة من تطورات وما تحتاجه من مطالب وتحديدها، وذلك لتوفير أحسن الظروف والشروط البيئية الممكنة اللتي تؤدي إلى نمو أفضل، ولتيسير اكتساب أصح أساليب التكيف الاجتماعي.

هذا وقد نستطيع أن نحدد العوامل التي تؤثر في النمو، ونتنبأ بما يمكن أن يؤثر فيه أيضا، وما يمكن أن نقوم به من اجراءات لتطويره والمحافظة على الوضع الأمثل له، لأن الفهم الصحيح لأية ظاهرة يؤدي بالتالي إلى التنبؤ بها وربما إلى التحكم في العوامل التي تؤثر عليها سلبا أن إيجابا، ومن ثم ضبطها وتوجيهها نحو الأفضل.

النمو بالنسبة للفرد يبدأ منذ اللحظة الأولى لميلاده حتى نهايتها، ولكن هناك بعض مظاهر النمو التي تتأثر بعوامل خارجية كالنمو الاجتماعي والنمو العقلي والعاطفي وهناك بعض مظاهر من النمو تبدأ في مرحلة معينة ثم تتوقف كالنمو العقلي الذي يبدأ منذ الولادة حتى سن معينة من عمر الفرد، والنمو الجسمي الذي ينمو بشكل مضطرد حتى نهاية مرحلة المراهقة تقريبا، ويمر بفترة يكون فيها النمو سريعا ثم يميل إلى البطء إلى أن يتوقف، أما النمو الاجتماعي والنفسي فيستمر المرء في تفاعله مع بيئته والمحيط الذي يعيش فيه ويؤثر في كل منهما ويتأثر من كل منهما حتى النهاية.

مطالب النمو:

النمو من النماء باضطراد، فالنمو هو سلسلة من التغيرات المستمرة حتى يكتمل النضج،

ويحدث النمو كمتغيرات جسمية ،نفسية وانفعالية واجتماعية وكمتغيرات في الوظائف والقدرات. فالحاجة لدراسة مطالب النمو ظهرت بعد تقدم الدراسات التربوي والنفسية، فأول من أشار إلى مطالب الفتاة المراهقة والفتى المراهق بيتر بلوس عام 1941م، ذكر في مؤلف له ضرورة تعلم المراهق بعض الأمور بطريقة مقبولة اجتماعيا مما يترتب عليه سهولة التكيف مع مشكلات هذه الفترة من النمو، كما حاول أركسون عام 1941م، أن يحدد بعض التغيرات التي تحدث في بعض مراحل النمو المختلفة والمساعدات التي يمكن أن تقدم للفرد كي ينمو نموا طبيعيا، ويعرف هافجرست Havigherst مطلب النمو بأنه " **المطلب الذي يظهر في فترة ما من حياة الانسان والذي إذا تحقق اشباعه بنجاح أدى إلى شعور الفرد بالسعادة وأدى إلى النجاح في تحقيق مطالب النمو المستقبلية، بينما يؤدي الفشل في اشباعه إلى نوع من الشقاء وعدم التوافق مع مطالب المراحل التالية من الحياة** ".

أهمية دراسة النمو بالنسبة للمعلم:

مما لا شك فيه أن كلا من المنهج والطريقة والوسيلة وما يمكن أن نطلق عليه الموقف التعليمي بشكل عام، كل هذه الأمور تؤثر في النمو بالطبع وتتأثر به، لذا لزم على المعلم الناجح أن يتعرف على مطالب النمو ومظاهره في كل مرحلة تعليمية لأن في معرفة تلك يساعده على:

1- توجيه التلاميذ كل حسب قدراته واستعداداته وطبيعة نموه، كما يساهم المعلم في مساعدة التلميذ على تحقيق حاجاته ومطالب نموه، ويعمل على التوفيق بينها وبين نموه العقلي والجسمي والنفسي والاجتماعي.

2- معرفة العوامل التي تؤثر على النمو والتي تساعد بدورها على التحكم فيها وضبطها والتنبؤ بها ايضا، ويعمل على تقوية العوامل التي تساعد التلميذ على النمو والتخلص من العوامل السلبية.

3- معرفة الفروق الفردية التي تساعد المعلم على أن يعتني بكل تلميذ حسب خصائص نموه التي يختلف بها عن غيره من التلاميذ، ومراحل النمو التي يتفق بها مع غيره.

4- مساعدة المعلم على تحديد أهدافه التربوية بشكل عام وأهداف مادة التدريس بشكل خاص، بناء على خصائص نمو التلميذ في المرحلة التي يدرس لها.

العوامل التي تؤثر على النمو:

هناك من يعتقد بأن الوراثة وحدها مسؤولة على نمو الطفل، وبعضٌ آخر يعتقد عكس ذلك

ويدعي أن للوراثة أثرا ولكن الظروف البيئية هي المسؤولية مسؤولية مباشرة عن النمو، ولكن حقيقة الأمر تنجلي حينما نعرف أن لكل من الوراثة والبيئة أثرهما الفعال في طبيعة النمو ولا يمكن أن يستأثر أحدهما على حساب الآخر.

فعن طريق الوراثة يكتسب الطفل بعض صفات والديه من حيث طبيعة تكوينهما الجسمي، فالوالدان يصبغان صفاتهما على أطفالهما، وحتى العائلة نفسها والأقارب يصبغون صفاتهم الوراثية على نمو الطفل.

وعن طريق البيئة ينمو الطفل ويتأثر من الأسرة والمدرسة والمجتمع والأصدقاء فينمو اجتماعيا ونفسيا هذا من الجانب البشري، أما الجوانب المعنوية التي تؤثر على النمو فهي الجوانب الثقافية، والجوانب الحضارية التي لها أكبر الأثر في إثراء المعرفة والنمو العقلي والاجتماعي وربما النفسي.

والتكنولوجيا الحديثة أثرها على النمو فمنها ما يؤثر سلبا ومنها ما يؤثر إيجابا، فمثلا صور الأشعة والاشعاعات الذرية تدمر النمو ولا تساعده. أما اجهزة الاتصال الحديثة والانترنت وغيرها فلها وجهان ايضاً ايجابي وسلبي.

ومن الأمور البيئية، منها ما يتعلق بالأم وطريقة تغذيتها لطفلها ونوع هذا الغذاء الذي ثبت حديثا بأن له أكبر الأثر في نمو الذكاء وتدخين المرأة وشربها الكحول أثناء الحمل كل هذه الأمور تساهم مساهمة فعالة في النمو السلبي، حيث يولد الأطفال في الغالب مشوهي الخلقة، وربما متخلفي العقل، ولقد أضاف بعض العلماء بعض الأمور البيئية الهامة المؤثرة على النمو نذكر منها:

1- أسلوب حياة الفرد من حيث النوم، وطريقة قتل أوقات الفراغ، والغذاء، ونوع النشاط الذي يمارسه.

2- الاشتراطات البيئية مثل المستوى الاجتماعي، والمستوى الثقافي والاستقرار العاطفي، والعلاقات الصحية.

3- العوامل المادية المتوفرة والتي تساهم بدورها في بناء الإنسان واكتساب الخبرات.

4- العوامل المعنوية التي تساهم إيجابا أو سلبا في النمو النفسي والعقلي والاجتماعي، كعلاقة الفرد بأسرته، وعلاقته بزملائه ومرؤوسيه.

5- العوامل المناخية كالرطوبة ودرجة الحرارة.

6- العوامل الطبوغرافية كالسهل والجبل، والساحل والصحراء.

لم تقف العوامل التي تؤثر على النمو عند عاملي الوراثة، والبيئة بل أن هناك بعض العوامل التي لا يقل تأثيرها عن العاملين السابقين، ونقصد بها عوامل النضج والتعلم والغدد بأنواعها والعوامل الثقافية والاجتماعية، ولا يسعنا المجال هنا للبحث في كل عامل من هذه العوامل.

الخصائص العامة للنمو:

أظهرت العديد من الدراسات والبحوث أن عملية النمو لها خصائص مهمة، ولهذه الخصائص علاقة مباشرة بالمنهج الدراسي وطرق التدريس، لذا رأينا أن نلخصها فيما يلي:

1- يتأثر النمو بالوراثة والبيئة كما سبق أن أشرنا.

2- النمو شامل، أي يشمل جميع جوانب شخصية الفرد العقلية والنفسية والجسمية والاجتماعية وكل جانب من هذه الجوانب يؤثر في الآخر، فمثلا النمو الحركي يساعد على النمو الاجتماعي، فالحركة والتنقل والاحتكاك تؤدي بالتالي إلى ظهور أنماط من السلوك الانفعالي، والنشاط بشكل عام يساعد على النمو الشامل.

3- يختلف النمو من فرد لآخر ومن مرحلة لأخرى، باختلاف السن والنضج والجنس، كما أن مظاهر الشخصية لا تنمو بالدرجة نفسها والسرعة نفسها عند الطفل الواحدة علاوة على سرعتها من طفل لآخر.

4- يتسم النمو بصفتي التمايز والتكامل، أي يبدأ النمو عند الطفل بشكله الكلي ثم يبدأ في التخصيص، أي لكل عضو من أعضاء الجسم وظيفته الخاصة به، وهذا لا يتم إلا بالنمو، فكلما زاد عمر الفرد الزمني كلما تخصصت أعضاؤه في الوظيفة حتى سن معين، فيمر الطفل بالمرحلة الكلية في الحركة ثم بالزحف ثم الوقوف ثم المشي، وهكذا...

5- كما يتميز النمو بالتتابع والتدرج لدى جميع الأفراد، فمثلا يستطيع الفرد في سن معينة فهم بعض الألفاظ، وفي سن معينة يستطيع مسك الأشياء... وهكذا.

6- بعض جوانب النمو يستمر باستمرار الحياة واكتساب الخبرات كالنمو النفسي والنمو الاجتماعي، وبعضها يثبت عند حد معينة كالنمو العقلي.

7- تداخل النمو مع بعض العوامل الأخرى كالتعليم، فمن الصعب أحيانا أن نحدد العوامل التي أدت إلى نمو بعض أنواع السلوك أهي عوامل النمو أم التعلم؟ وذلك لتداخل تأثيري النمو والتعلم وتفاعلهما معا.

مراحل النمو:

اختلف العلماء في تحديد مراحل معينة لنمو الفرد، ويعود الاختلاف إلى نظرة كل فريق إلى طبيعة النمو جيزيل مثلا يرى أن كل عام من سن الطفل له خصائصه وميزاته تختلف عن خصائص وميزات العام الذي يليه، ويرى هافجهرست أن لعامل الثقافة (امتزاج العوامل البيولوجية والثقافية والنفسية والبيئية) أثرا في تحديد نمو الفرد، وتحدد بالتالي خصائص هذا النمو، بمعنى آخر لكل بيئة ثقافية خصائصها، وتحدد هذه الصفات والخصائص بناء على الموقف الذي يتخذه الفرد من حاجاته الأساسية وحاجات مجتمعه، وبعد اكتساب الثقافة يستطيع الفرد أن يحكم على تكيفه ونجاحه وفشله، وأطلق على هذه العمليات مصطلح (العمليات الارتقائية) وتلك العمليات تتشابه في فترة معينة من عمر الفرد تؤدي به إلى النجاح أو إلى الفشل.

ويرى فرويد أن الطفولة هي صانعة الشخصية، وما بعدها من مراحل ليس له قيمة، أما تلميذه اريكسون فيرى أن تكوين الشخصية يمر بثماني مراحل حددها بالعمر الزمني للفرد وعرفت (بنظرية الثماني مراحل).

وعلى كل حال فأن أي تقسيم لمراحل النمو يأخذ بعين الاعتبار المؤثرات العامة على النمو كالبيئة والوراثة والعوامل الشخصية الأخرى، ويمكن تقسيم مراحل النمو بشكل عام إلى:

1- مرحلة ما قبل الميلاد.

2- مرحلة سني المهد وهي السنة الأولى من عمر الطفل (مرحلة الرضاعة).

3- مرحلة الطفولة المبكرة (من السنة الأولى حتى السنة السادسة).

4-مرحلة الطفولة المتأخرة (من سن السادسة حتى الثالثة عشرة).

5- مرحلة المراهقة (من سن الثالثة عشرة حتى العشرين وما بعدها بقليل).

6- مرحلة الرشد، وتبدأ بعد انتهاء مرحلة المراهقة وبداية تكوين الشخصية.

خصائص النمو في مرحلة الطفولة المتأخرة:

يهم المعلم أن يتعرف على خصاص نمو التلاميذ في المراحل التي يدرس لها وبالأخص المرحلتين الإبتدائية والمتوسطة (بداية الثانوية في بعض الدول)، وتلاميذ هاتين المرحلتين تتراوح مراحل نموهم بين سن السادسة حتى الثالثة عشرة، وهي ما يمكن أن نسميها بالطفولة

المتأخرة، أما تلاميذ المرحلة الثانوية فيمكن تصنيفهم تحت خصائص النمو في مرحلة المراهقة، وإن كانت المرحلة الإعدادية كحلقة وصل بين مرحلتي الطفولة المتأخرة والمراهقة، إلا أنه يمكن اعتبار نهايتها بداية مرحلة المراهقة.

1- النمو الجسمي والحركي والخصائص الحسية:

في بداية مرحلة الطفولة المتأخرة أي من السادسة إلى الثامنة يكون النمو الجسمي بطيئاً، إلا أنه سرعان ما يضطرد بالتقدم الزمني، أي يزيد عمر التلميذ في الطول، أما في الوزن فتكون الزيادة قليلة مما يؤدي إلى نحافة الجسم، ومن هنا تزداد قابلية التلميذ في هذه المرحلة للإصابة بالأمراض والعدوى، مما يؤدي إلى ضعف السيطرة على العضلات الدقيقة، ولكن بالتدريب يتمكن التلميذ من الكتابة ورسم الحروف، ثم يتدرج في الصعوبة، ويكثر نشاط التلميذ في المرحلة الإبتدائية، ويستطيع أن يتغلب على التعب ويقاومه، وبانتهاء المرحلة الإبتدائية، يكون قد استخدم عضلاته الدقيقة بعد التدريب. أما الحواس فتصل درجة السمع عنده إلى حد النضج، وتكون حاسة اللمس عنده قوية جداً، والبصر يكون قد اكتمل بعد سن الثامنة.

2- النمو العقلي:

يميل الطفل في مرحلة الطفولة المتأخرة إلى حب الاستطلاع لإكتشاف البيئة المحيطة، وتزداد قدرته على التفكير المجرد بعد أن كان يعتمد في طفولته المبكرة على الحسيات، ولكنه في الوقت نفسه لا يستطيع إدراك المجردات المعنوية الصعبة، والصفات المعنوية كالمفاهيم مثل القضاء والقدر، والإيمان، الإشتراكية، الجبر، الكيمياء، في هذه المرحلة يزداد مجال انتباه الطفل، إذ تقوى عنده الذاكرة، ويمكن في نهاية المرحلة الإنتباه إلى أكثر من شيء واحد، كما يستطيع التركيز على شيء معين أطول مدة ممكنة. يميل طفل السادسة والثامنة إلى التقليد، أي يقلد الطفل زملاءه من حيث طريقة تناول الطعام وارتداء الملابس وكيفية المخاطبة، كما يقلد الكبار في سلوكهم.

يميل طفل المرحلة الإبتدائية إلى جمع الأشياء واقتنائها مثل جمع الطوابع، وعلب الحلوى، والصور الملونة، كما يتعلم الطفل الأمور التي لا تحتاج إلى مجهود عقلي، فهو يميل إلى حفظ الأغاني والأناشيد، ولا يستطيع أن يستوعب كل ما يقال له شفاهة، بل يتركز انتباهه إلى الخبرات والمهارات التي يمارسها.

لا يدرك الطفل في المرحلة الأولى من دراسته عامل الزمن، ولا العلاقات بين العلة

والمعلول، ولكن في المرحلة الثانية من 8-12 يستطيع إدراك العلاقة بين الأشياء ويكثر من الأسئلة وخصوصاً، لماذا؟

مثال: لماذا خلقنا الله؟ لماذا أشرب هذا الدواء؟ لماذا أتعلم؟

3- النمو الشخصي والاجتماعي:

يتسم سلوك الطفل في المرحلة الأولى بالحب والطاعة، ويتطور سلوكه الاجتماعي فتتولد لديه علاقة قوية مع الأم قوامها العطف والمحبة، أما والده فتقوم العلاقة معه على أساس الاحترام والإعجاب والخوف أحياناً، فالطفل في هذه المرحلة يتقبل كلام والده على أنه قانون لا يقبل المناقشة، ويكون الطفل في بداية المرحلة مقترناً بأسرته ومرتبطاً بها ارتباطاً شديداً، ولكن في الفترة الثانية يبدأ الطفل بنوع من الاستقلال العاطفي والاجتماعي، إذ يحدد أصدقاءه ويميل إلى بعضهم وتربطه بهم رباط اللعب والمناقشة والمشاركة والهوايات المشتركة، فإذا كانت الطاعة العمياء أهم ما يميز سلوك الطفل في المرحلة الأولى، فإن بداية تكوين شخصية مستقلة واتخاذ رأي معارض ومستقل نوعاً ما يميز سلوك الطفل في نهاية المرحلة، أي من التاسعة حتى الثانية عشرة، ويرى أن أسرته ما هي إلا جماعة صغيرة نعيش وسط جماعات تتفاعل معها، والدليل عنده أصدقاءه وهم أيضاً ابناء أسر مختلفة ويجب التعامل معهم.

أما طريقة لعب الطفل في هذه المرحلة فتتميز بالجماعية، أي لم يعد الطفل يلعب بمفرده منعزلاً عن الجماعة، فهو يميل إلى زملائه ويشعر بالراحة معهم. وتمتاز هذه المرحلة بالتكتل وتكوين الشلل والأصدقاء، وواجب الأسرة هنا اختيار نوع الأصدقاء لأبنائها الصغار وإبعادهم عن أقرناء السوء.

كما يميل الطفل إلى اكتشاف البيئة المحيطة به، لأن إدراك العلاقة بين الأشياء تساعده في إثراء خبراته التي يكتسبها كل يوم، لذا يجب مساعدته لاكتساب هذه الخبرات المربية والتمييز بينها وبين الخبرات غير المربية.

4- النمو في التنظيم الانفعالي:

يمر الطفل في هذه المرحلة بفترة تحول، بمعنى يتحول انتباهه وتفكيره من الكبار إلى أقرانه الأطفال الذين يماثلونه في السن، وتتجه حياته الانفعالية نحو الثبات والاستقرار شيئاً فشيئاً، فعن طريق تجميع انفعالاته حول موضوع معين، يتكون لدى الطفل ما يسمى

بالعواطف، أو العادات الإنفعالية، كاحترام الكبار والطاعة. وقد يميل الأطفال في هذه السن إلى تقليد بعضهم البعض من حيث السلوك، واختيار الملابس، ومصاحبة الغير، وكيفية انتقاء الأصدقاء.

ويرجع أحمد زكي صالح أسباب الثبوت الانفعالي عند الطفل في هذه المرحلة لما يلي:

أ- اتساع وتشعب دائرة اتصال الطفل بالعالم الخارجي وممارسة الحياة العلمية بطريقة إيجابية فعالة.

ب- إيجاد منفذ طبيعي، وهو المدرسة والأصدقاء للتنفيس عن ميل الطفل إلى التنافس والاعتداء مما يزيد في ثباته الانفعالي، حيث ينظر إلى المدرسة بما فيها من أصدقاء وأدوات تسلية ومعلمين ومعلمات منفذا له للتعبير عما يريد.

جـ- التنظيم الملحوظ في علاقات الطفل الاجتماعية، حيث لا يندفع الطفل في سلوكه وفق دافع وقتيأو لحظة راهنة، بل وفق مجموعة من الاتجاهات والميول التي توافق مقتضيات الموقف كله.

أما في سن الثامنة حتى الثانية عشرة فإنه من الضروري مراعاة ميول التلاميذ لأن الطفل في هذه المرحلة يهتم بنفسه كثيراً وبكل ما يتعلق بها، كما يهتم بالأشياء الخارجية المهنية والوظيفية. كاهتمامه بالكهرباء أو الطب أو الهندسة. ومع أن هذه الميول تكون بسيطة وغير ظاهرة، إلا أنه يمكن كشفها وتنميتها أكثر للاستفادة منها في المستقبل أي في المرحلة المتوسطة والثانوية.

أما النشاط الانفعالي في المرحلة بين الثامنة والثانية عشرة فيتميز بالهدوء الذي يسود سلوك الطفل، وما يميز هذه المرحلة عن غيرها عدم ظهور الانفعالات بشكل مستمر، وهذه المرحلة تعتبر فترة انتقال من مرحلة الطفولة المتأخرة إلى مرحلة المراهقة، لذا يمكن أن نلاحظ الغضب السريع والسخط العنيف لدى الأطفال. والتعبير عن الغضب لا يتمثل بالثورة والإيذاء كالتحطيم والضرب واللجوء إلى العنف كمرحلة المراهقة، بل بالرد على الاعتداء أو مظاهر الغضب بالألفاظ أو التهكم أو المقاطعة، ولكن مع كل هذا فالطفل في هذه المرحلة يميل إلى النكتة والملاطفة والمرح كي يشعر بالأمن والاستقرار في الوسط الذي يعيش فيه.

5- النمو اللغوي:

اللغة هي وسيلة الاتصال بين الطفل والمجتمع الخارجي، وهي نظام من الرموز المكتسبة

الذي تتفق عليه جماعة من الناس، وتستخدم بهدف الاتصال وتحقيق التعاون فيما بينهم. إذن اللغة مكتسبة، وبناءً عليه يجب أن تبنى مناهج التعليم في جميع مراحل التعليم – والمرحلة الأولى على الأقل– على أساس اللغة القومية، ويجب أن يؤخذ في الاعتبار المحصول اللغوي الذي تعلمه الطفل قبل مجيئه إلى المدرسة، وتنظيم هذه الخبرات اللغوية في منهج المدرسة، حيث يشعر الطفل بأنه انتقل من بيئته الأسرية إلى بيئة أخرى مشابهة، وكي لا تفصل المدرسة الطفل عن واقعه الذي عايشه فترة طفولته المبكرة.

يميل الطفل في هذه الفترة إلى التقليد، وإلى التعلم السريع عن طريق العمل والنشاط، لذا يجب مساعدة التلميذ على الممارسة العملية، أي ممارسة ربط المفاهيم اللفظية بمدلولاتها المعنوية عن طريق كتب القراءة المصورة، لأن هدف القراءة في المرحلة الأولى هو (تنمية مجموعة من العادات والاتجاهات والميول اللغوية السليمة) بمعنى أصح التعود على القراءة الصحيحة لفهم المعنى، والتسلية لاكتساب معلومات جديدة.

وفي تدريس اللغة يجب أن يراعي المعلم العلمية في طرح المفردات والكلمات والجمل والعبارات، حيث يتدرج مع التلميذ من المفردات الدالة على موضوعات حسية محددة إلى ألفاظ ذات معنى أكثر تجريداً تبعاً لخطوط النمو العامة للطفل.

أما طفل التاسعة حتى الثانية عشرة، فإنه يستطيع أن يميز بين المترادفات ويكشف عن الأضداد/ كما يميز بين الأشياء الدالة على أعلام أو أشياء ويبين الأفعال الدالة على فعا وحركته. والقراءة تصبح وظيفتها عنده زيادة ثروته اللغوية واللفظية وفهم معاني الكلمات والمصطلحات والجمل، كما تكون وظيفتها في كثير من الأحيان التسلية، ومن هنا يبدأ المعلم في تعويد التلميذ على القراءة وخصوصاً قراءة الكتب المحببة إليه.كالقصص البطولية وقصص الحيوانات، وتفسيرات ظواهر الطبيعة المختلفة وذلك لتنمية حب القراءة والميل لها، وتنمية اتجاهات صحيحة عند أطفال هذه المرحلة.

وإذا ما استوعب التلميذ في هذه المرحلة حصيلة لغوية جيدة يستطيع بالتالي التعبير عن نفسه، وعما يريد شفوياً بطلاقة، ويستطيع أن يؤدي الحركات التمثيلية للتعبير عن شخصيته والكشف عنها، وعن طريق استجاباته اللفظية والحركية والتمثيلية، يمكن توجيهه الوجهة التربوية والتعليمية التي تتناسب وقدراته.

مطالب النمو في مرحلة الطفولة المتأخرة:

يمكن إيجاز مطالب النمو العقلي والانفعالي والاجتماعي لطفل المرحلة الإبتدائية فيما يلي:

1- اكتساب المهارات اللازمة لممارسة النشاط الحركي المنظم.

يتعلم الطفل المهارات الحركية الأساسية التي تُيسر له الاشتراك مع غيره في الألعاب المنظمة، لأن طفل المرحلة الإبتدائية يميل إلى اللعب والأناشيد وجمع الأشياء. فمدرسة المرحلة الإبتدائية يجب أن تبنى مناهجها على أساس اللعب والنشاط الذاتي، لأن الخبرات تكتسب عن طريق العمل، وعن طريق إشباع الحاجات الأساسية لدى الأطفال. فالمدرسة يجب أن تكون المجتمع الصغير الذي يمارس فيه الطفل هواياته، ويجد فيها ما يميل إليه من ألعاب ورسومات وتعاون مع المدرس أو المدرسة ومع الأقران من عُمره.

2- تكوين اتجاهات سليمة نحو الأعضاء الجسمية:

يتعلم تلميذ المرحلة الإبتدائية الجلوس الصحي السليم، وتناول أدوات التعليم بشكل صحيح مثل مسك القلم والطباشير والكتاب المدرسي وكيفية استخدام كل منها. كما يتعلم الشروط الصحية كتناول الغذاء الجيد والأطعمة الطازجة وطريقة تناولها والمحافظة على الجسم وغيرها. كما يتعلم الطفل وظيفة كل عضو من أعضاء الجسم من حيث الشم، واللمس، والتذوق، والسمع، والرؤية، كما يتعلم وظائف الأعضاء الباطنية كالجهاز التنفسي والدجورة الدموية وظائف الأعضاء.

3- الممارسة الذاتية تساعد في التعرف على البيئة المحيطة:

يميل التلميذ في هذه المرحلة إلى التعرف على ما حوله عن طريق الحواس، لذا يجب تشجيعه على القيام بالرحلات العلمية وربط المنهج بالحياة والبيئة، وتشجيعه على استخدام كل حواسه لاكتساب الخبرات.

4- تنمية المهارات الأساسية في القراءة والكتابة والحساب:

تعتبر مرحلة التعليم الأولى، أولى الخطوات للتعرف على المبادئ الأساسية في اللغة وعلم الرياضيات، لذا ينبغي تعويد الطفل على طريقة الكتابة الصحيحة وطريقة اللفظ السليم، كما يجب على المعلم أن يجعل من أسلوب التفكير العلمي القائم على حل المشكلات عادة عند التلميذ منذ الصغر، لأن كل ما يكتسبه التلميذ في المدرسة وخارجها لا تثبت استجابته إلا إذا أصبح عادة، فطريقة تناول الطعام عادة، وكطريقة التعامل مع الأصدقاء عادة وكل مظهر من مظاهر السلوك المبني على استجابات لمثيرات أو غيرها من أساليب التدعيم عادة، لذا فالتفكير العلمي إذا ما روعي استخدامه في المدرسة من قبل المعلمين حتى من قبل أولياء

الأمور، وكل من يتعامل معه الطفل يبقى عادة صحيحة وصحية إذا ما أحسن استخدام هذا الأسلوب وتم التدريب عليه.

5- اكتساب المفاهيم الأساسية للمجتمع:

تبدأ دائرة الطفل في المرحلة الإبتدائية وخصوصاً في الجوانب الاجتماعية في الإتساع، فيدرك العلاقة بينه وبين والديه حيث ينبغي أن تقوم على الاحترام والتقدير، حتى بالنسبة للأخوة الأكبر منه سناً فتربطه رابطة الاحترام، أما الأخوة الأقل منه سناً فتربطه بهم رابطة الحنان والشفقة، وإذا ما أحسن الوالدان تربية ابنهما على هذا الإحساس يضمنان له البعد عن الغيرة والبعد عن اللجوء إلى العنف في التعامل مع الكبار والصغار. كما تلعب المدرسة دوراً كبيراً في إكساب التلميذ معنى الأخلاق والفضيلة والتمسك بهما، كما تعلمه المدرسة معنى الصدق في التعامل مع الآخرين والوفاء للأصدقاء والتعامل مع الغير. وبالرغم من أن هذه المفاهيم معاني مجردة بالنسبة للطفل، إلا أنه يجب تبسيطها في شكل أمثلة تناسب مستوى التلميذ العقلي.

6- تنمية ميول التلاميذ:

تعمل المدرسة على تنمية ميول التلاميذ في هذه المرحلة بحيث تتناسب مع نموهم، فالميول الشخصية ينبغي ربطها بمشاكل المجتمع للمساهمة في حلها زيادة الإنتاج، فميول جمع الأشياء واقتنائها، وتحليل عناصر المواد البسيطة وتركيبها يمكن توظيفها في خدمة البيئة، إذ نطلب من التلميذ أن يجمع العشب والحجارة من الملاعب والحدائق العامة، ونطلب منه جمع عناصر البيئة المحيطة كأوراق الأشجار والتعرف على أنواعها وأشكالها. والتعرف على أنواع المياه وتصنيفها حسب فائدتها منها ما هو صالح للشراب ومنها ما هو صالح لسقي المزروعات، ثم التعرف على أنواع التربة وتحديد نوع الزراعة التي تصلح لكل نوع...الخ.

وبالرغم من كثر المطالب التي تميز تلميذ المرحلة الإبتدائية أو الطفل ما بين السادسة إلى الثانية عشرة تقريباً. إلا أن بعض علماء النفس والتربية يجمع هذه المطالب تحت حاجات أساسية نوردها فيما يلي:

أ- الحاجة إلى النمو الجسمي والعقلي مثل الألعاب والتغذية الصحية السليمة.

ب- الحاجة إلى الحرية، ومنها حرية التعبير أكان ذلك في حجرة الدراسة أم في فناء المدرسة أو في الملعب، وفي أنشطة أخرى مختلفة منها والرحلات والجمعيات والمسرح والحفلات. ...الخ.

جـ- الحاجة إلى التوجيه السليم القيادة الصحيحة، إذ أن الحرية دون توجيه تعتبر مبدأ هداماً.

د- الحاجة إلى الطمأنينة والأمن، من الجانبين الجسمي والعقلي، فالطفل في هذه المرحلة بحاجة إلى التشجيع وإشعاره بالثقة في نفسه.

أما ميلر فيقسم حاجات الطفل في هذه المرحلة بشكل عام إلى:

أ- حاجات تتصل بالطفل نفسه مثل حاجته للنمو الجسمي والعقلي.

ب- حاجات تتصل بعلاقته بغيره ومنها حاجته لحب غيره والميل إلى الأطفال في سنه.

جـ- حاجات تتصل بعلاقة الناس به ومنها حاجته لأن يكون موضع حب الآخرين.

خصائص النمو في مرحلة المراهقة:

يختلف النمو من مرحلة إلى أخرى، بناء عليه تختلف خصائص النمو في مرحلة المراهقة، عن خصائص المرحلتين السابقتين- الطفولة المبكرة والمتأخرة- بالرغم من هذا يعتبر النمو في هذه المرحلة امتداداً لهما إذ يتميز بما يلي:

1- النمو الجسمي والفسيولوجي:

يمر الفتى في مرحلة المراهقة بفترة نمو سريعة، إذ يزيد طوله ويزيد حجم قدمه وقد يزيد حجم الكتفين، ويصبح الصوت أجشاً فيه خشونة مع ظهور الحنجرة وبروزها بشكل واضح أو ما يمكن تسميتها (تفاحة آدم)، هذا بجانب بروز الشعر في أنحاء الجسم المختلفة، وعلى الأخص على الذقن والشارب والعانة، وتظهر القدرة عند المراهق لإنتاج الحيوانات المنوية، ويبدأ بالاحتلام دليل على البلوغ أوالنضج الجنسي. ولا نقصد بالنضج الجنسي هنا ظاهرة المراهقة أو ما يعادلها، ولكن النضج الجنسي مظهر من مظاهر المراهقة.

ونتيجة لهذه التطورات الفسيولوجية والجسمية تحدث تغيرات نفسية، إذ يعتري تلميذ هذه المرحلة نوع من القلق والخوف من التكوينات الجنسية الجديدة، بجانب الخجل واحمرار الوجه حين مواجهة بعض المواقف المخجلة والمتعلقة بالجنس، كالحديث مع الجنس الآخر، أو الحديث عن الجنس الآخر، وربما يصاب تلميذ هذه المرحلة بنوع من الانطواء والاعتكاف والابتعاد عن الناس والأصدقاء، ولا يستمر النمو الجسمي والفسيولوجي، إذ يتوقف عند سن 20-22 سنة بالنسبة للأولاد وسن 18 بالنسبة للفتيات.

أما الفتاة فيعتريها التغير والتطور، إذ يبدأ الشعر بالظهور على العانة والآبطين، ويبدو

الصدر بالبروز ويزداد حجم الحوض الذي يختلف اتساعه عن الفتى بهدف الحمل والولادة في المستقبل. كما يزيد طول الفتاة ووزنها في مرحلة المراهقة، ويبدأ عندها الطمث أو ما يسمى بالحيض ليكون علامة على وصول الفتاة سن البلوغ والإنجاب إذا أمكن.

هذا وتهتم الفتاة بمظهرها وأناقتها فتختار ألبستها وصديقاتها كوسائل لإثارة الاهتمام وإبراز المفاتن الأنثوية.

وبالنسبة للفتى والفتاة فإنهما يكونان عرضة لاستقبال الأمراض نتيجة النمو السريع، وأحيانا يكونان في قمة الحيوية والنشاط، ولكن في أغلب الأحيان يتسمان بالخمول والكسل، ولكن سرعان ما تعود لهما صحتهما بعد فترة المراهقة.

2- النمو الحركي:

يشعر المراهق دائماً بالإنهاك والحركة المتثاقلة وذلك نتيجة ما يمر به في فترة النمو الجسمي والفسيولوجي، ويرجع بعض علماء النفس أن لعامل الخجل أثره في هذا التثاقل الحركي والإنهاك الجسمي، كذلك هناك عامل النمو السريع الذي لا يعطي المراهق أو المراهقة الفرصة الموائمة بين الحركة ونوعها، وبين الجسم، لذا نرى الفتى يتعثر في مشيته، وتتهادى الفتاة في مشيتها . ولكن هذه الظاهرة لا تدوم، بل يكتسب المراهق بعد منتصف مرحلة المراهقة صفة النشاط، فنراه نشيطاً يعبر عن إحساساته وخبراته بالحركة، فيلاحظ عليه حبه للعب والسرعة في الأداء، فينمي عضلاته، إما لميل رياضي، أو للتباهي برجولته ويكتسب كل يوم مهارات حركية جديدة.

وتكتسب الفتاة العديد من الحركات الرياضية إذا كانت في المدرسة، أو تتعلم الحياكة والتطريز وأعمال المطبخ إذا كانت تلازم البيت.

والفتى يفوق الفتاة في بعض الأعمال الحركية التي تحتاج إلى قوة عضلية، أما الفتاة فتبرز في الأعمال التي تحتاج إلى مهارة حركية خفيفة كأعمال الإبرة والتطريز والضرب على الآلة الكاتبة.

3- النمو العقلي:

يستمر النمو العقلي في مرحلة المراهقة، ويقف عند حد معين بالنسبة للفرد وليس له سن معينة، إذ قد يتوقف بعد مرحلة المراهقة مباشرة، أو قبلها بقليل ولكن لا يستمر في النمو بعد المرحلة الثانوية. ونقصد بالنمو العقلي هنا نمو التلافيف الذهنية أو ما يسمى بالمخ ولا نقصد المعارف والمعلومات العقلية.

ومن مظاهر النمو العقلي في مرحلة المراهقة:

أ- زيادة حب الاستطلاع بالنسبة للمراهق، إذ يتحول انتباهه من المادة الدراسية إلى عملية الربط بينها وبين الظواهر البيئية الطبيعية منها والصناعية والمظاهر المادية والمعنوية. ويحس المراهق بالمشكلات التي تحيط به وبإسرته. ويميل إلى النقد والانتقاد، والثورة والعنف أحياناً للتعبير عن وجهة نظره، وضد الموقف الذي يراه خطأ من وجهة نظره.

ب- تبدأ قدرات التلميذ الخاصة بالظهور والاهتمام بالمادة العلمية والميل إليها، وهذا ما يمكن أن نطلق عليه (التمايز في القدرات)، لذا تعتبر هذه المرحلة من أهم المراحل المفصلية في التعليم، إذ يتحدد نوع التعليم أو التخصص الذي يوجه إليه التلميذ.

جـ- يميل طالب مرحلة المراهقة إلى حرية التفكير وحرية التعبير، إذ تصبح لديه القدرة على الاستدلال والاستنتاج واستخدام الأسلوب العلمي في التفكير، كما يستطيع إدراك الألفاظ المجردة وربطها بمدلولات معنوية بعد ما يدرك المعاني عن طريق الحس في المرحلة الإبتدائية، فأصبح الآن في هذه المرحلة يدرك معنى التعاون ومعنى الحرية، ويدرس الفيزياء والجبر والهندسة.

د- تزداد قدرة المراهق على الانتباه الذي يؤدي بالتالي إلى التمييز والتعميم والحفظ والتذكر لمدة طويلة من الزمن، ولا يعني هذا أن تركز المدرسة على الحفظ، بل ينبغي أن تدمج الدراسات النظرية بالدراسات العملية، ويستطيع الطالب الانتقال من المرحلة العلمية إلى عملية الوصف والتفسير النظري.

هـ- يميل الطالب في مرحلة المراهقة إلى القراءة وخصوصاً قراءة قصص الأبطال والمغامرات وما يتصل بالاختراع، ويميل إلى مشاهدة الأشرطة العاطفية والبطولية، كما قد يميل إلى الرسم والتلوين وقرض الشعر وكتابة القصص القصيرة. لذا ينبغي تشجيع الطالب على الإبداع والابتكار في هذه المجالات.

و- من أخطر ما يمر به المراهق مرحلة التخيل، إذ يستغرق وقتاً طويلاً في تخيل أشياء غير واقعية، وغير موجودة أصلاً. ويستغرق في أحلام اليقظة التي تتعلق بالحب والغرام، وتخيل شخصية محببة إلى نفسه، أو يتخيل نفسه بطلاً من أبطال مسلسل تلفزيوني أو فيلم سينمائي، كما قد يعجب بشخصية كبيرة، فيسرح خياله بتجريد شخصية من ذاته تطابق أوصاف هذا البطل أو تلك الشخصية، لذا ينبغي أن نعود

الطالب في هذه المرحلة على اكتساب عادة القراءة بكثرة، وممارسة ألوان من الرياضة المحببة إليه كي يبتعد عن الخيالات الوهمية والأحلام الأسطورية التي لا طائل من ورائها غير مضيعة الوقت.

وبالرغم من أن أحلام اليقظة تفيد في سعة الخيال أحياناً إلا أنها تؤدي إلى انعزال المراهق عن مجتمعه ويميل إلى الإنطواء فلا يحس بمشاكله الحقيقية التي يجب أن يدركها ويعمل على حلها، كما لا يدرك مشاكل مجتمعه. ومن جهة أخرى قد توقعه الأوهام والخيالات في نقاش مع زملائه حول أمور تافهة لا قيمة لها، وبالتالي يكون مدعاة للسخرية والاستهزاء.

4- النمو الانفعالي:

ينشط الطالب في هذه المرحلة انفعالياً، وبعد ما كان يتسم بالهدوء والرد البسيط على مظاهر الخطأ نراه هنا ينفعل ويتحرك بعنف ضد المظاهر التي يرى أنها تتعارض مع وجهة نظره، أو الذي يراه خطأ من وجهة نظره أيضاً.

ويتأثر الطالب انفعالياً نتيجة عوامل عديدة الظاهر منها وغير الظاهر، وبعض الانفعالات تكون ردود أفعال لحوادث مرت عليه في السنوات الماضية فيشعر بأنه أصبح الآن مؤهلاً للرد عليها، وفي الغالب فإن الانفعالات تكون مصاحبة للنمو الجسمي والفسيولوجي، فنلاحظ على المراهق سرعة الغضب في فترة ما، ثم يعود إلى طبيعته بعد زوال المسبب الانفعالي. وللانفعالات مظاهر عدة لا تتسم كلها بالعنف بل يلزم بعض المراهقين الصمت والانطواء، ويتسم البعض الآخر بالاتزان.

ولأولياء الأمور علاقة بالعنف والانفعال، أو يعتقد الوالدان أن المراهق أصبح رجلاً يعتمد عليه، ويجب عليه أن يتصرف تصرف الرجال، أما بالنسبة للفتاة فإنها أصبحت مؤهلة للخطبة والزواج والقيام بأعمال المنزل، ومن هنا يأتي دور الصراع بين الإقبال على مطالب أولياء الأمور أو الإقبال على مطالب المراهقة وإشباع حاجاتها، فيحدث الانفعال الغضب السريع ومقاطعة الوالدين في بعض الأحيان.

وتؤثر العلاقات الجنسية والدوافع الجنسية على درجة الانفعال لدى المراهقين، إذ يبدأ صراع المراهق مع مجتمعه، هل يلبي نداء الدافع الجنسي ويقع في المحظور (الحرام)، أم يلبي نداء المجتمع والدين بعاداته وقيمه التي تمنع مثل تلك الانحرافات؟ فإذا أشبع الدافع الأول فإنه قد يصاب بعقدة الذنب التي قد لا تفارقه لفترة طويلة. وإذا أشبع الدافع الثاني فإنه

يكبت رغباته الدفينة وتسبب له نوعاً من الأرق والقلق وبعض الانفعالات التي قد لا تكون عواقبها حسنة على أية حال، وسوف نشرح هذه الحالات في الجزء الثاني من هذا الفصل.

ويميل المراهق في هذه السن إلى الانتقاد والنقد وكشف عيوب المجتمع، مما يدفع بأولياء الأمور والمسؤولين في المدرسة إلى النظر إليه نظرة المعتدي على حرمات المجتمع ونظرة المتمرد، فهو من جهة يريد التغيير، وهم يريدون الإبقاء على ما هو كائن، فيؤدي هذا إلى انفعال المراهق وغضبه في كثير من الأحيان، وقد يكون المراهق محقاً في انتقاده ونقده لتصرفات المجتمع أو تصرفات أولياء الأمور ولكنه لا يلتزم الواقعية في هذا النقد التي تلزمه بدراسة كل ما يحيط بالمجتمع من نظم اجتماعية وسياسية واقتصادية وثقافية وغيرها.

5- **النمو الاجتماعي:**

يرتبط النمو الاجتماعي ارتباطاً وثيقاً بالنمو الانفعالي، إذ قد يميل الفتى المراهق إلى الانبساط والتفتح على المجتمع والجماعة التي يعيش معها، وقد ينطوي على نفسه نتيجة لعوامل الإحباط التي تواجهه والنقد أو السخرية التي قد توجه إليه، ولكن مظاهر النمو الاجتماعي بشكل عام تتمثل فيما يلي:

أ- يحب المراهق في هذه المرحلة الدراسة ويقبل عليها في الأحوال العادية ويرغب في الانتماء إلى جماعته، كما يميل إلى التعرف على كل فرد وعضو فعال في هذه الجماعة.

ب- يميل المراهق إلى الألعاب الجماعية والمختلفة لإبراز شخصيته، وقد يقلد الآخرين في اللعب والسلوك بشكل عام وذلك نتيجة إعجابه ببطل أو ممثل أو أحد أفراد الأسرة.

جـ- يرغب الفتى المراهق في التفوق دائماً وذلك بتقديم بعض العروض والأبحاث والدراسات التي يثبت فيها شخصيته ورغبته كما يرغب في الإجابة على الأسئلة التي قد توجه إليه.

د- يعتد المراهق بنفسه، ويوجه كلامه إلى زملائه كالكبار، ويبدي آراءه بوضوح، كما يزداد تقبله لآراء وأفكار الكبار واتجاهاتهم مع مرور الوقت.

هـ- يضع الفتى في المرحلة المتوسطة القيم والمثل العليا أمام عينيه، ولكن بمرور الوقت يشعر بأن مثاليته لا تتفق مع الواقع، ويصاب بنوع من الإحباط، كما يعيش دائماً في صراع فكري واجتماعي مع الكبار لرغبتهم الأكيدة في توجيهه إلى واقع الحياة التي يرفضها، ويرى أنها مجموعة من الأخطاء والمشاكل يجب تغييرها من وجهة نظره.

و- يميل المراهق إلى إشباع حاجاته في الحرية والانطلاق وإبداء الرأي، ولكن معارضة الكبار له ولآرائه وميلهم إلى فرض الوصاية عليه يدفعه كل ذلك إلى التمرد والعصيان والهروب من المنزل، وقد يكون رد فعله أقل من ذلك فيتصرف على أساس مشاكسة الكبار الذين يقفون في وجهه ويعارضونه.

ز- ينظر المراهق إلى أقرانه بناء على مستوياتهم الاقتصادية وقد يميل إلى الغيرة والحسد من بعضهم والاعجاب والتقدير للبعض الآخر، لذا ينبغي توجيهه الوجهة السليمة تجاه زملائه الغني والفقير على السواء.

ح- يتعرف الفتى المراهق على أنواع التخصصات والمهن التي يمكن أن تناسبه وينخرط بها لرفع مستواه الاقتصادي والعيش الكريم، لذا ينبغي الاهتمام بموضوع التوجيه المهني في المرحلة المتوسطة من التعليم.

ط- قد يلجأ الفتى إلى أسلوب مضاد تماماً لأسلوب التمرد والعصيان، أو أسلوب الانطواء والكبت، كلجوئه إلى العبادة والعيش بهدوء وفي أجواء روحية للتنفيس عن طاقاته وإشباع حاجاته، وهذا بالطبع يعود إلى نوع التربية الدينية والخلقية التي ينشأ عليها في أسرته.

مطالب النمو في المرحلة المتوسطة (مرحلة المراهقة):

بناء على خصائص النمو في هذه المرحلة لا بد من التوجه إلى استغلال هذه الخصائص وتوجيه الفتى بناء عليها، ومن هذه المطالب التي يجب مراعاتها ما يلي:

1- الاهتمام بالصحة العامة، إذ ينبغي توجيه المراهق إلى نوع الرياضة التي تناسب نموه الجسمي والعقلي، كما يوجه إلى كيفية الوقاية من المرض، وإلى نوع الغذاء المناسب له.

2- اكساب التلاميذ المفاهيم الاجتماعية والسياسية والاقتصادية والعلمية اللازمة للتوافق مع المجتمع. إذ يميل المراهق إلى الفهم والإدراك والتعرف على البيئة ومطالبها، كما يستطيع إدراك المجردات والمفاهيم المعنوية (الاقتصادية والسياسية والاجتماعية) كما يميل إلى تتبع الأخبار وقراءة الموضوعات التي تهمه.

3- فتح المجال أمام الفتى في هذه المرحلة لاختيار نوع الدراسة التي تتفق مع ميوله واستعداداته، كما ينبغي توجيهه إلى نوع التخصص الذي يميل إليه ويملك القدرة على أدائه، ويمكن تدريبه عليه. كما ينبغي التنويع في التخصصات وموضوعات الدراسة.

4- إعداد المراهق للزواج والحياة الأسرية، وذلك عن طريق اكسابه بعض الاتجاهات والعلاقات الأسرية الإيجابية، كما يمكن تعريفه بعوامل الاستقرار العائلي والاستقرار الاجتماعي وتبصيره بأسباب انهيار العلاقات الاجتماعية والأسرية وأسباب تماسك هذه العلاقات.

5- اكساب التلميذ الاتجاهات والإيجابية حول وظائف الأعضاء والأعضاء الجنسية والوظائف الاجتماعية لكل من الفتى والفتاة. كما يمكن تبصيره بمعنى الاختلاط ومضاره وفوائده إن وجدت، وكيفية المحافظة على العلاقات مع الآخر وذلك عن طريق المواجهة الحرة والمصارحة حول الموضوعات المشتركة.

6- وعلى الصعيد العالمي والمهني يجب اعداد الفتى اعداداً علمياً وفنياً ومهنياً لأن العصر الحديث بحاجة إلى مهارات وقدرات عالية وليس إلى شهادات وخريجين من أجل التوظيف فقط.

هناك بعض الحاجات النفسية التي ينبغي إشباعها، لأن في إشباع هذه الحاجات فائدة عظيمة للمراهق فيما يتعلق بتكيفه مع مجتمعه وحياته السوية الخالية من العقد والمشاكل، وعدم إشباع هذه الحاجات قد تؤدي إلى التوتر النفسي وضعف الشخصية بل فقدانها أحياناً، ومن هذه الحاجات، الحاجة إلى العطف من قبل الأسرة والمدرسة والزملاء، الحاجة إلى النجاح وذلك كي يحس بثقته بنفسه واعتزازه بها، الحاجة إلى الأمن والطمأنينة، أي ينبغي أن تخلو حياة المراهق من القلق والخوف والتوتر النفسي، الحاجة إلى المغامرة وذلك نتيجة ميله إلى البحث والاستكشاف والتعرف على مظاهر البيئة، والحاجة إلى الانتماء، أي شعور المراهق بأنه مقبول من الجماعة التي يعيش بينها أكان ذلك في المدرسة أو في الأسرة أو النادي أو بين الأصدقاء.

ثالثاً: التنشئة الاجتماعية

نقصد بالتنشئة الاجتماعية (**تلك الظروف البيئية التي تساهم في تنمية الفرد وتساعده على التكيف وسط الجماعة التي يعيش بينها، كما تجعل منه مواطناً صالحاً لنفسه ولمجتمعه**).
هذا وقد لعبت الأسرة دوراً كبيراً في التنشئة كعامل أساسي من عواملها، فكانت سطلة الأسرة قديماً لا تنازعها سلطة، وهي المسؤولة عن تربية الطفل وتنشئته بالرغم من انتزاع المجتمع لبعض حقوق الأسرة في التربية نتيجة التطورات العصرية والهيئات التي انبثقت من المجتمع كالمدارس والنوادي والجمعيات وغيرها، إلا أن الأسرة بقيت محافظة على وظيفتها الأساسية في إشباع حاجات الطفل المادية والنفسية والعاطفية وغيرها.

وعن طريق الأسرة يتعلم الفرد اللغة والعادات الإجتماعية السليمة ويكتسب الثقافة بأبعادها المختلفة، حتى أن بعض التربويين إعتبر أن طابع شخصية الفرد يتكون في الأسرة، لذا كانت هناك دراسات تتعلق بسيكولوجية الأسرة وأثرها في تكوين الشخصية، إذ أن لكل أسرة نمطها في الحياة وطرق المعيشة الخاصة بها، والعادات المنزلية المستقلة وفلسفتها الحياتية التي تنفرد بها عن غيرها، وعلاقة أفرادها بعضهم ببعض وخصوصاً علاقة الأبوين التي تختلف من أسرة إلى أخرى، ومدى إشباعها لحاجات أفرادها وحياتها الإقتصادية، كل هذه العوامل لها أثرها في الاستقرار النفسي والانفعالي لدى الأطفال، ومنها تتولد الفروق الفردية الصحية والنفسية والانفعالية والإجتماعية.

العلاقات الأسرية وأثرها في تكوين الشخصية:

نقصد بالعلاقات الأسرية العلاقة بين الزوجين، وبينهما وبين أبنائهما وبين الأبناء أنفسهم، إذ أن لتلك العلاقات المتشابكة أثرها في سلوك الطفل، فتوتر العلاقات الزوجية والخلافات العميقة المتكررة تساهم في سوء تكيف الطفل، إذ قد يميل إلى أحد الأبوين أو يستخدم أحدهما ضد الآخر دون شعور منه، وذلك بأن ينقل الحديث من هذا لذاك، ويتعلم الكذب والمراوغة، كما قد يؤثر ذلك في سلوكه العام فيلجأ إلى جميع الأساليب التي تثير اهتمام الأبوين كالعدوان أو الإنطواء أو الإنسحاب من المواقف الإجتماعية وتحدي إرادة الوالدين واللجوء إلى السرقة والتخلف الدراسي. بل إحياناً حدوث التبول اللإرادي ...الخ.

كما أن للطلاق أثراً في تشريد الطفل وتركه نهباً للأقدار والظروف المعيشية القاسية التي قد تدفعه إلى الإلتجاء إلى جماعات منحرفة تمارس أنماطاً من السلوك تتنافى والأخلاق العامة والشرع العام، أو تتنافى مع معتقدات المجتمع كالقتل وتكوين العصابات.

وللعلاقة بين الآباء وأبنائهم أثرها في تكوين شخصية الطفل، فمثلاً يميل أحد الأبوين أو كلاهما إلى إبن معين وتشجيعهم له دون سائر أخوته، يدفع بالباقين إلى وسائل العنف معه كي يشعروا أبناءهم بضرورة تلبية إحتياجاتهم الأساسية أسوة بأخيهم أو أختهم المييز أو المييزة، **وقصة سيدنا يوسف مع أخوته دليل واضح على ذلك**، ويميل بعض التربويين إلى إخضاء العوامل الأسرية المؤثرة على تربية الأبناء إلى أربعة عوامل:

1- أسلوب معاملة الآباء لأبنائهم.

2- الظروف المنزلية الطبيعية.

3- صلاحية المنزل للتربية.

4- العامل الإقتصادي.

أسلوب معاملة الآباء لأبنائهم:

قد يتسم أسلوب المعاملة بالعنف والقسوة وهذا يؤدي إلى الجفاء ويُبْعِدُ الأبناء عن المنزل، وتكون فرصة لإنحرافهم ولجوئهم إلى جماعات الإنحراف، كما قد تؤثر القسوة في سلوك الأبناء وصحتهم النفسية كلجوئهم إلى إشباع دوافع لا شعورية كالعدوان، والكذب أو قد يلجأون إلى حيل أخرى كالتخلف الدراسي.

هذا وقد تؤثر القسوة في المعاملة مثل الضرب العنيف إلى أساليب الإنسحاب، أي عدم المشاركة في أي نشاط إجتماعي أو فردي لتكوين علاقات إجتماعية مع الآخرين، كما يؤدي ذلك إلى الهروب من المشاركة في حل المشاكل أو المسائل الإجتماعية، كما تؤدي القسوة إلى العدوان والغضب والخجل والإنطواء، ولقد أثبتت التجارب المعملية النفسية صحة هذه الإفتراضات، فالتدعيم السلبي له أثره السلبي على سلوك التلاميذ في المدرسة والأبناء في المنزل.

أما الدلال الزائد، وتلبية إحتياجات الطفل الأساسية والغير أساسية بسهولة، يؤدي إلى الإتكالية والتعالي على الغير، وقد يؤدي إلى إنحرافات مستقبلية إذا إختلفت ظروف الوالدين الإجتماعية والإقتصادية ولم تلب له الحاجات التي إعتاد عليها، فيلجأ إلى السرقة والعنف أو الخجل من مواجهة الأقران.

رابعاً: الصحة النفسية:

يطلق بعض التربويين والنفسيين على الصحة النفسية (الصحة العقلية) والواقع أنهما مصطلحان لمعنى واحد وهو **(قدرة الفرد على التكيف مع نفسه ومع المجتمع)**، بمعنى **(قدرة الفرد على تقبل ذاته بعيوبه وحسناته، وبالتالي يتمتع بقدر من الرضى عن نفسه وعن الآخرين).**

العوامل التي تؤدي بالفرد إلى الصحة النفسية:

1- إشباع حاجاته الأولية والإجتماعية مثل الحاجة إلى الطعام والشراب والحاجة إلى الراحة، أما الحاجات الإجتماعية والنفسية فهي الحاجة إلى العطف والحاجة إلى العمل والحاجة إلى إكتساب خبرات جديدة والحاجة إلى النجاح، وعملية التوافق الإجتماعي

تعتبر من الحاجات الإجتماعية، مثل الصداقة والتعاون والمشاركة والإيجابية، وكل هذه الحاجات يمكن إشباعها عن طريق الأسرة وفي المدرسة.

2- التمتع بمهارات وخبرات وإتجاهات تؤهل الفرد للعمل والتكيف، وهذه الخبرات والمهارات تكتسب منذ الطفولة، وتؤتي ثمارها في المدى البعيد، وتساعد الفرد على التعامل مع الآخرين والتفاعل معهم.

3- أن يتعرف الفرد على نفسه ويتقبلها، فالتكيف مع النفس شرط أساسي من شروط الصحة العقلية، إذ ينبغي أن يتعرف الفرد على إمكاناته وإستعداداته ويعمل على تنميتها، ويتعرف على عيوبه وعوامل الإحباط التي تواجهه ويتغلب عليها، بمعنى آخر تكوين الفرد إتجاهات إيجابية نحو نفسه، والتقبل يأتي عن طريق الإقتناع بهذه الخبرات والإستعدادات والعمل بها، ولا يورط نفسه في أعمال لا يتقنها ولا تتمشى مع قدراته كي يتمكن من النجاح لا من الفشل والإحباط والعجز عن مواجهة المشاكل.

4- المرونة، وتعني قدرة الفرد على التكيف مع المواقف الجديدة التي تطرأ عليه، فمثلاً إذا فشل الفرد في الإمتحان فلا يتقاعس ويندم، بل يبذل مجهوداً أكبر لتخطي الصعاب والتغلب على جوانب التقصير، وإذا أحبط مدير الشركة مثلاً في عمله فلا يتوان في المحاولة مرة ومرات وذلك بالتغلب على مشكلاته الماليةوالإدارية وغير ذلك.

والمرونة لا تكون بالخنوع والخضوع، بل بالتكيف والعمل على الإندماج مع الجماعة الجديدة أو المشكل الجديد أو الموقف التربوي، فالمعلم مثلاً يواجه في بداية حياته المهنية المتاعب من قبل الإدارة وزملائه المدرسين والتلاميذ، كما يواجه متاعب مهنية كالتصحيح ورصد الدرجات ومواجهة الانتقادات، كل هذه الأمور تقتضي منه التكيف مع هذه المواقف وعدم الخضوع للمؤثرات السلبية على مهنته، والقدرة على التكيف في مثل هذه المواقف هو ما يطلق عليه بعض التربويين وعلماء النفس (الذكاء).

نحو تعريف حديث للصحة العقلية:

عالجت التعريفات القديمة الصحة النفسية على أنها (**مجرد حالة تكيف مع النفس والخلو من المشاكل والاضطرابات النفسية، وحالة تكيف مع البيئة أو المجتمع الذي يعيش فيه الفرد**).
ولقد واجهت هذه التعريفات العديد من الانتقادات، إذ أوضحت لجنة خبراء الصحة العالمية حسب تقرير أعدته لهذا الغرض سنة 1951 عيوب التعريفات السابقة، وكما ورد في كتاب علم النفس التربوي الرياضي للدكتور سعد جلال بما يلي: (لما كانت هناك تعريفات متعددة

للصحة العقلية، فأن اللجنة تشعر أنه من المهم أن تضع المفهوم الذي كان لديها أثناء المناقشة، إن المفاهيم التي تعرف الصحة العقلية سلبياً لحالة يكون فيها الفرد متحرراً من الاضطرابات الظاهرة لا تبعث على الرضى، كما أن الاحتفاظ بالتلاؤم مع البيئة في كل الظروف كظاهرة الصحة النفسية، يعني تجاهل حقيقي ان البيئة قد تكون في حالة الاستجابة الصحية فيها هو محاولة تغييرها . ومع ذلك فعلى الرغم من أن الاكراه على التلاؤم لأي بيئة وكل بيئة ليس من خصائص الصحة العقلية، فالقدرة على تكوين علاقات موفقة مع الآخرين يعتبر من الصحة العقلية).

والنقد يتمثل هنا فيما يلي:

1- التحرر من الاضطرابات النفسية ليس دليلاً على الصحة العقلية، بل قد تكون حالة غير صحية، ولكن الصحة النفسية هي قدرة الفرد على مواجهة المشاكل والاضطرابات التي يعاني منها ويحس بها.

2- التوافق مع البيئة ليس شرطاً للصحة النفسية، فقد تكون البيئة فاسدة أو تسودها علاقات سيئة أو تسير في خط يرغب المصلحون في تغيرة، فالثورة ضد القيم البالية والعادات السيئة السائدة دليل على الصحة النفسية الايجابية إذ ما معنى التلاؤم مع بيئة فاسدة؟ هل هذه هي الصحة النفسية؟

ولقد واجه تعريف اللجنة نقداً آخر إذ يقول في نهاية التقرير **(فالقدرة على تكوين علاقات موفقة مع الآخرين يعتبر من الصحة العقلية)** والنقد الذي يوجه إلى هذا البند يقول **(إنه ليس كل جماعة يتكيف معها الفرد يكون فد حقق معها صحته النفسية، بل الدماعة التي يشعر بأنه ينتمي إليها وتتفق معه ويتفق معها وأن يكون مقبولاً منها ومقبولة منه تلك هي الصحة النفسية).**

والتعريفات الحديثة للصحة النفسية تبرز ما يلي:

1- الصحة النفسية تتعرض للتغير والتذبذب، إذ تتأثر بالعوامل البيولوجية والاجتماعية.

2- صحة الفرد النفسية تتوقف على توافقه الداخلي مع نفسه إذ يبحث عن القيم والاتجاهات والميول التي تناسبه هو ، بحيث يشعر معها أنه مستقل في الرأي والفكر بغض النظر عن آراء الآخرين.

3- تتوقف صحة الفرد النفسية على قدرته على المشاركة في الإنتاج والتحرر من العبودية والقهر والاستغلال.

4- محاولة إشباع حاجات الفرد الأساسية والاجتماعية وفق المعايير السابقة.

مما سبق نستنتج أن صفات الفرد الذي يتمتع بالصحة النفسية هي:

1- القدرة على التحكم في ذاته. إذ ينبغي أن يتقبل الفرد ذاته ويتحكم فيها، ولا يندفع إلى الشهوات المغرضة التي تضر به صحياً ونفسياً وتضر مجتمعه. بمعنى أن يحاول إشباع حاجاته الفطرية والمكتسبة دون ضرر.

2- القدرة على العمل والإنتاج والابتكار. أي محاولة الفرد إشباع حاجات المجتمع عن طريق التعاون مع الغير وإخضاع جميع طاقاته وإمكانياته لخدمة مطالب المجتمع العادلة.

3- التفاؤل وسرعة التكيف، أي النظر إلى الحياة بمنظار التفاؤل والحكم على الأشياء حكماً علمياً خال من العفوية والعشوائية.

وخلاصة الأمر، إن الصحة النتفسية تتوقف على مدى تكيف الفرد مع ذاته ومع أهداف مجتمعه التي تتماشى مع أفكاره المبنية على الخير والسعادة للمجتمع ورفاهيته. ونؤكد القول أنه **إذا كانت هناك بعض البيئات الفاسدة التي لا يرغب المصلح في التكيف معها، فلا يعني هذا أنه يعاني من اضطرابات نفسية، بل على العكس من ذلك ربما يوجد بعض الأفراد لا يتمتعون بالمواطنة ولا السلوك السوي في هذه البيئات، وهم بالتالي يعانون من الاضطرابات النفسية والعقلية بالرغم من أنهم متكيفون مع بيئاتهم.**

والصحة النفسية مرتبطة ارتباطاً وثيقاً بالدوافع (الأولية منها والمكتسبة) ومدى إشباعها. إذ أن الدوافع المكتسبة منها الشعورية التي يمكن إشباعها عن طريق تنظيم الموقف شعورياً، وتتولد عنها الاتجاهات والقيم والميول والعادات الاجدتماعية الحسنة، ومنها ما لا يمكن إشباعها بسبب الإحباط أو الصراع النفسي ويتم كبتها والتعبير عنها **بالحيل الدفاعية**، إذ أن الصراع النفسي والإحباط يولدان القلق والكبت والقهر الذي يعبر الفرد عنها بحيل دفاعية تسمى **بالدوافع اللاشعورية**. وسوف نتحدث عن الدوافع التي لا تشبع نتيجة الصراع والاحباط الذي يولد القلق، ثم نتطرق للحيل اللاشعورية أو ما يُطلق عليها (بالآليات اللاشعورية) التي تعبر عن الدوافع المكبوتة.

تفسير فرويد لحدوث الصراع والكبت والحيل الدفاعية اللاشعورية (الآليات اللاشعورية).

ترتبط العمليات العقلية العليا اللاشعورية بنظرية فرويد في التحليل النفسي، إذ ميز في نظريته في الشخصية بين مظاهر ثلاث للعمليات العقلية وهي : الأنا، والهو، والأنا الأعلى، أي الشعور وما قبل الشعور واللاشعور.

وشبه فرويد إشباع الدوافع الأولية وغيرها بمحطات مرور حتى تصل إلى مرحلة الإشباع، بمعنى أنه لا يشبع الدوافع إلا بعد معاناة، ووضع شروطاً لهذه المعاناة صورها بثلاث تكوينات فرضية.

فالأنا ، يمثل شعور الفرد، أي المامه بعالمه الخارجي، والمامه عن نفسه من حيث القدرات والميول والاستعدادات والدوافع.

والهو، التي تمثل المطالب الانسانية الفطرية والمكتسبة، وهي التي تطلب من الأنا تحقيق مبدأ معين أو اشباع دافع معين، وتقع في التصور الفرويدي بين الشعور واللاشعور.

الأنا الأعلى، يمثل الضمير أو القيم الخلقية والدينية، وهو الذي يراقب الأنا ويضغط عليه بأن يقبل هذا النوع من السلوك أو يرفضه، وإذا حدث ما لم يقبله الأنا الأعلى حدث ما يسمى (**عقدة الذنب**).

تلك نبذة عن تصور فرويد للعمليات العقلية التي يمر فيها اشباع دافع أو رغبة معينة، ولكن كيف يتم الصراع بين هذه القوى الثلاث؟ وكيف تكبت الرغبات التي تؤدي بالتالي إلى سلوك معين المرضي منه وغير المرضي، أو ما يسمى بالدوافع اللاشعورية؟

وظيفة الأنا هي التوفيق بين الهو ومطالب الفرد المتمثلة في اشباع حاجاته من العالم الخارجي، فإذا كان الأنا قويا استطاع كبح جماح الهو المتمثل بالشهوات والمطالب التي لا يستطيع الفرد اشباعها لعوامل تتدخل في ذلك منها العوامل الشخصية والاجتماعية، أما إذا كان الأنا ضعيفا، فإنه لا يستطيع التوفيق بين (الهو) أي المطالب والعالم الخارجي، لذا يلجأ الفرد وخصوصا إذا كان طفلا إلى كبت رغبات الهو، ولكن هذه الرغبات لا تموت، بل تبقى في صراع وتفاعل مستمرين حتى تحين الفرصة لانطلاقها والتعبير عن نفسها، ويتم هذا التعبير باشباع الدوافع المختزنة التي سميت بالدوافع اللاشعورية، وقد يكون اشباع هذه الدوافع بطرق مرضية كالاسقاط والتبرير والنكوص وهذا ما نسميه **بالحيل الدفاعية اللاشعورية** أو ما يسميه علم النفس التحليلي **بالعقد النفسية**، وقد يكون اشباعها بطرق سوية كالاعلاء المتمثل بالابدال والتعويض.

والأنا الأعلى يقف موقف الرقيب على تصرفات الأنا ويمنعه في كثير من الأحيان من تلبية مطالب الهو وخصوصا في القضايا الجنسية، أو السلوك غير السوي كالسرقة لحاجة ماسة، أو شراء شيء ثمين لا تحتمله النفقات، وتسمى هذه العملية (الصراع بين الأنا الأعلى والأنا) أما الصراع بين الأنا الأعلى والهو فتتمثل في دوافع الضمير (الأنا الأعلى) التي لا

تكون على وفاق مع الدوافع البيولوجية (الهو) إذ أن الهو يريد اشباع حاجاته بأية طريقة، ولكن الأنا الأعلى ينظم السلوك الذي ينبغي أن يسلكه الهو عن طريق (الأنا) وذلك بواسطة الدوافع النفسية والتربوية التي يملك الأنا الأعلى على توجيهها، خذ مثالا على ذلك:

اشباع عملية الجوع تتم عن طريق اشارة من الهو للأنا ويقوم الأنا بالتعرف على أنواع الأطعمة الحرام منها والحلال، ويقوم باشباع حاجات الهو باية طريقة، وقد يفكر الفرد في تناول لحم الخنزير أو يتناول المشروبات الروحية، ولكن الأنا الأعلى الرقيب على الأنا يمنعه من تناول هذه الأمور لأنه محرم عند المسلمين، في حين انه قد لا يفعل ذلك عند غير المسلمين، وقد يلجأ الطفل لاشباع حاجته من الطعام بتناوله الأطعمة، بطريقة غير منظمة أي بيديه المتسختين، ولكن الأنا الأعلى ينظم طريقة تناول الطعام وذلك عن طريق اكتساب عادات صحية واجتماعية سليمة، أما إذا خالف الأنا أوامر الأنا الأعلى، فإنه يتسبب في شعور الفرد بالذنب والتقصير والتوتر وعدم الاستقرار النفسي.

وبما أن الأنا يخضع لمؤثرات، إذن لا بد أن يكون دائما في استقرار واتزان كي يحصل الفرد على تكيف سوى، وإذا لم يتمكن من ذلك فإن هناك أنواعا من السلوك تساعده على محاولة الاتزان وتسمى هذه الأنواع (**بالحيل الدفاعية**) أو **العمليات العقلية اللاشعورية**.

والذي يسبب سوء التكيف للأنا الاحباط والصراع بينه وبين الأنا الأعلى، وسوف نتحدث عن الصراع والاحباط والمشكلات النفسية التي يسببها كالقلق والكذب والعدوان والانطواء والخجل والتأخر الدراسي وأحلام اليقظة، ثم نتحدث عن الحيل الدفاعية أو الدوافع اللاشعورية أو العمليات العقلية اللاشعرية أو الآليات اللاشعورية، وكلها تسميات لأنواع السلوك الذي قد يقدم عليه الفرد نتيجة كبت بعض الدوافع غير المشبعة.

الاحباط والصراع النفسي:

- **الاحباط:** هو محاولة الفرد القيام بعمل ما لاشباع حاجة معينة، ولكن لا يتم له ذلك لظروف قهرية قاسية أو بسبب عادات اجتماعية معينة، فمثلا لو أراد محترف السباحة أن يفوز في سباق وكان الدافع لديه قويا، ولكنه أصيب برشح أو تقلص عضلي، فإن هذا يسبب لديه الشعور بالاحباط والاخفاق.

وإذا ما أراد تلميذ أن يتفوق في دراسته، وكانت الرغبة عنده أكيدة للتفوق، ولكن والده منعه من مواصلة الدراسة فهذا احباط نفسي، وحسب تعبير فرويد فإن الأنا لم يستطع أن يلبي رغبة الهو فيختزن الاحباط، وذلك بكبت دوافعه في اللاشعور، وقد تكون الرغبة غير

مقبولة أحيانا اجتماعيا أو نفسيا كممارسة الجنس بطريقة غير شرعية فيكبت الفرد ودوافعه وهذا ما يسمى **بالكبت الكامل**.

- **أما الصراع النفسي**، فهو " حالة من التوتر تصاحب الفرد حينما يريد تحقيق أكثر من هدف أو يسلك أكثر من مسلك لتحقيق الهدف نفسه ".

وقسم (ليفين) الصراع إلى ثلاث حالات:

1- صراع الاقبال والأحجام.

2-صراع الاقبال.

3- صراع الأحجام.

صراع الاقبال والأحجام: يحدث نتيجة تعارض دوافع الفرد الايجابية والسلبية، لذا نلاحظ على الفرد القلق، الارتباك والتوتر، فمثلا: لو كان لدى فرد معين دافع حب تملك سيارة أو الحاجة الماسة لشرائها، ولكن مقابل ذلك لديه دافع الخوف من الحوادث.

صراع الاقبال: أي هناك دافعان كلاهما محبب إلى نفس الفرد، فيقف حائرا بين تلبية الأول أو الثاني، فمثلا دعاك صديق حميم إلى حفلة بمناسبة معينة ثم فوجئت بقدوم والديك المحببين إلى قلبك في زيادة خاطفة لك. فماذا تفعل؟

صراع الأحجام: ويتمثل بوجود دافعين تحقيق كل منهما مؤلم، فمثلا: لو شكى أحدهم من ألم في معدته لاستلزم ذلك اجراءعملية جراحية، فدافع الألم موجود ودافع الخوف من العملية الجراحية مصاحب لعملية الألم، نلاحظ هنا تردد المريض بين السكوت على الألم وهذا يضر به، وبين اجراء العملية الجراحية التي هو خائف منها.

ونتيجة لهذه الأنواع من الصراعات يحدث اضطراب في عمل الأعصاب ويسبب ذلك ما يلي:

1- **القلق**

يعرف (مسريمان) القلق بأن (**حالة من التوتر الشامل الذي ينشأ خلال صراعات الدوافع و محاولات الفرد للتكيف**).

فالقلق هو لب المتاعب النفسية التي يعاني منها الفرد، لذا فمن طبيعة الفرد محاولة السيطرة عليه، والتخلص منه حتى يحتفظ لنفسه بالتكيف والتوافق اللازمين والذي لا غنى عنهما من أجل السعادة و الراحة.

ويرى (جيلربي) و (هندرسون) ان **العوامل المادية و العائلية و النفسية** لها أكبر الأثرفي اثارة القلق عند الفرد.

بينما تركز (كورت هورني) على أهمية **القيم الاجتماعية** وأثرها في تكوين الشخصية، وتؤكد أن الصراع المسبب للقلق هو ذلك الذي يرتبط بالقيم والمعايير الاجتماعية المتعارضة. اذا ان اختلاف وجهات النظر بين المدرسة و المنزل له أكبر الأثر في حدوث القلق لدى التلميذ، ويشعره بالعجز و الضعف بحيث لا يفهم نفسه ولا يفهم الآخرين ، وانه يعيش وسط عالم عدائي مليء بالتناقضات .

أما أصحاب المدرسة السلوكية من أمثال (شامز) و(دروكس) فيرون ان **القلق يحدث نتيجة مواقف مؤلمة** مر بها الفرد، والتي أدت الى انفعالات متراكمة أحدثت بالتالي رد فعل عنيف لديه . مثال ذلك ،خوف الطفل من والديه لمعاقبتهم له على تبوله ليلا، فالعقاب يدفعة الى الابتعاد عنهم، أما اذا استمرت القسوة في التعامل معه، فقد يلجأ الطفل الى شتم والديه أو اللجوء الى قذفهم بأدوات مادية من حوله أو عصيان أوامرهما، و بالرغم من ذلك يبقى الطفل خائفا منهما، فيتولد عنده الصراع بين النزعات العدوانية والخوف اللاشعوري من العقاب.

أما **فرويد** فيرى أن **القلق مسببات جنسية**، فاذا لم تشبع الدوافع الجنسية فان ذلك يصاحبها الكبت والقلق .

وللقلق بشكل عام وجهان:

الأول: شعوري مثل الخوف و الفزع و الاحساس بالذنب .

الثاني: لا شعوري وهي العمليات المعقدة التي تدفع الفرد الى تصرفات غير عادية .

أنواع القلق عند فرويد

يقسم فرويد القلق وفق مفهومه عن الأنا و الهو والأنا الأعلى الى ما يلي:

1- القلق الموضوعي.

2- القلق العصابي.

3- القلق الخُلُقي.

القلق الموضوعي : يسمى أيضا بالقلق الواقعي أو القلق الصحيح أو القلق السوي، وهوعبارة عن مثيرات خارجية مثل الخوف من حدوث فيضانات من شدة الأمطار، أو قلق

الأبناء من الحوادث حينما يقطعون الشوارع الرئيسية المزدحمة، أو القلق على غياب الزوج اذا تأخر في سهرة مع أصدقائه .

القلق العصابي: يظهر هذا القلق في صور منها :

1- قلق عام (عادي) .

2- مخاوف مرضية .

3- القلق في صورة تهديد الفرد بشكل مستمر .

فالقلق العام هو القلق الموضوعي أما المخاوف المرضية من مواقف معينة فتتعلق بالارتباط الشرطي عند بالفوف كالخوف من رؤية الدم أو الخوف من السير في الطريق مظلم . أما النوع الثالث فيكون في صورة تهديد بحدوث مرض معين، كالمصاب بالهستريا الذي أصيب بمرض أقعده الفراش يخاف من تكراره.

القلق الخُلُقي: يحدث هذا النوع نتيجة للاحساس بالذنب، وهذا ما عبر عنه فرويد بعصيان الأنا لأرامر الأنا الأعلى واشباع الحاجات البيولوجية للهو. أو نتيجة لا حباط دوافع الأنا الأعلى .

رأي كورت هورني في القلق:

أعراض القلق عند هورني وأسبابه:

1- الشعور بالعجز، وذلك لا فتقاد الطفل الحنان و الحب و العطف من الأسرة أو المدرسة .

2- الشعور بالعداوة وذلك نتيجة معاملة الطفل القاسية داخل الأسرة وغيرها .

3- الشعور بالعزلة، أي عدم تقبل المجتمع أو الأسرة للفرد وهروبه من مشاكل المجتمع وتعقيداته ومتناقضاته .

أعراض القلق:

1- أعراض جسمية فسيولوجية مثل، برودة الأطراف، تصبب العرق ، اضطرابات في المعدة وسوء الهضم، سرعة ضربات القلب، اضطرابات في النوم الصداع، فقدان الشهية، اضطرابات في التنفس .

2- الأعراض النفسية، الخوف الشديد، توقع الأذى من الأخرين ، توقع مرض معين ، توقع مواقف سيئة مشابهة لخبرات سلبية سابقة ، عدم القدرة على التركيز والانتباه، الاكتئاب، عدم الثقة بالنفس الانسحاب من مواجهة مواقف ومشاكل معينة .

بعض طرق الوقاية من القلق وعلاج حالاته

1- محاولة اشباع حاجات الفرد الضرورية البيولوجية منها والاجتماعية .

2- رعاية الطفل بالحنان و العطف و التقبل الاجتماعي .

3- عدم اللجوء الى الضرب و التهديد الذي يسبب الانفعالات الحادة .

4- تجنب تكليف التلاميذ اداء أعمال مرهقة وواجبات كثيرة تقلقهم و تسبب لهم الإجهاد وتبعدهم عن أوجه النشاط .

5- تجنب الاحتقار و الاهانات القاسية أمام الآخرين .

6- بث روح الثقة في نفس الطفل والمراهق على السواء وذلك بالتعرف على أسباب القلق و المخاوف ومناقشتها و الخروج بحلول لها .

7- اللجوء الى التدعيم الايجابي و التشجيع في معاملة الأطفال و المراقين على السواء .

2- الاعتداء (العدوان)

يلجا الفرد عادة الى الطرق السلمية لتحقيق أهدافه واشباع حاجاته ، واذا ما فشل في ذلك واجه احباطات معين ، لذا فإنه ينزع الى الاعتداء لتحقيق ما يريد. وللمدرسة و المنزل أثر كبير في دفع الطفل الى العدوان اذا لم يؤديا دورهما في بناء شخصيته بناء سليما. ومن المظاهر السيئة لمعاملة الطفل اهماله أو الضغط عليه واملاء الآراء وفرضها واشعاره بالعجز والتقصير و الاستهزاء به وإثارة الغيرة بينه وبين أخوته أو زملائه في المدرسة. وكل هذه التدعيمات السلبية تؤدي بالفرد الى العدوان والاتجاه الى الاعتداء على الآخرين. وقد يأخذ العدوان شكل الضرب و التحطيم والقسوة وقد يأخذ شكل السب والمشتيمة أو الغيبة والنميمة، هذا اذا عزى الطفل سبب احباطاته من الآخرين الموجه لهم الاعتداء .

أما إذا عزى سبب الإحباط لنفسه، فيتوجه بالاعتداء على نفسه كمحاولات الانتحار وغيرها، وإذا لم يتمكن من نسبة سبب الاحباط لأحد كبت عدوانه في اللاشعور وينفس عن دوافعه العدوانية بأساليب أخرى دفاعية، ويمكننا بناء على ذلك تقسيم العدوان إلى:

1- عدوان مباشر: كالضرب والتكسير والسب والشتم والإهانة.

2- عدوان غير مباشر: كعصيان أوامر الوالدين والتمرد.

3- عدوان نحو الذات: كإيذاء النفس أو الانتحار.

ويمكن علاج الحالات العدوانية بما يلي :

1- اشعار الفرد بقيمته كانسان منتج مبدع مبتكر و يدخل هذا تحت شعار احترام شخصية الفرد.

2- صرف طاقات المراهقين في أنشطة مختلفة وذلك بتوجيههم الى أعمال تتفق وميولهم بهدف اشباعها.

3- اشعار المراهق بالثقة بالنفس وامكانية تحمله للمسؤولية في ضوء امكاناته واستعداداته.

4- الابتعاد عن اساليب القسوة و العنف في معاملة المراهقين، واللجوء الى الحكمة وتفهم المواقف والابتعاد عن اللوم والتقريع و النقد الجارح .

5- انخراط التلاميذ في أعمال انتاجية وتربوية مثمرة ومفيدة كالانتماء الى جماعة النشاط أو جماعة الموسيقى...الخ.

6- اكساب التلاميذ الذين يعانون من مشاكل صحية اتجاهات صحيحة نحو جسمهم وطبيعة نموهم وكيفية تقبل الذات .

3- الانطواء والخجل.

الانطواء ليس هو الخجل، بل الخجل مقدمة للانطواء، إذ أن أعراض الخجل في البداية تكون فسيولوجية، كاحمرار الوجه وتصبب العرق والارتعاش أثناء الحديث وخصوصاً في المواقف الحرجة، أو حين مجابهة الجنس الآخر والتحدث معه. وإذا استمر الخجل ولم يعالج آثَرَ صاحبه الانطواء والعزلة وعدم المشاركة، وخصوصاً إذا واجه النقد والتجريح والاستهزاء من قبل الجماعة أو الزملاء. ومن العوامل المسببة للخجل أيضاً قسوة الآباء على أبنائهم واستخدامهم العنف في معاملاتهم. والفرد المنطوي هو المنعزل الذي لا يشارك زملاءه في اللعب أو النشاط، ونراه منزوي في آخر الصف أو نهاية الحجرة لا يتكلم إلا قليلاً، وإذا تحدث بدت عليه أعراض الخجل، ويميل الخجول إلى القراءة والاطلاع والعزف على الموسيقى، ولا يمكن أن نقارن بين المنطوي بذي الميول الخلوية، إذ أن الانطواء انحراف سلوكي، أما الميل فهو تعبير واحساس ذاتي نحو شيء معين.

أسباب الانطواء كثيرة منها:

1- القسوة في معاملة الطفل الصغير وحرمانه من العطف والحنان وحرمانه من إشباع حاجاته الأساسية البيولوجية والاجتماعية، كاللعب مع الغير ومشاركتهم في أنشطتهم. وبعض أولياء الأمور يحجر عن أبنائه جميع أساليب اللعب والمشاركة.

2- إرهاق الطفل أو الشاب بأعمال لا تتناسب مع قدراته، لذا نراه يميل إلى العزلة والانطواء خوفاً من الفشل، وقد يكلف المعلم تلاميذه بآداء واجبات كثيرة أو صعبة لا يتمكنون من حلها والاجابة عنها، لذا يلجأ بعضهم إلى العزلة خوفاً من العقاب أو الاستهزاء.

3- الشعور بالنقص الجسمي أو النفسي فإنه يدفع الفرد إلى الانطواء هرباً من السخرية والاستهزاء به.

4- العلاقات الأسرية الغير مترابطة تدفع الطفل إلى الاضطراب النفسي والقلق ومن ثم الانطواء.

وعلاج الانطواء يكمن في معرفة الأسباب ومحاولة علاجها مع إشعار الفرد بثقته بنفسه وقدرته على العمل والمشاركة الفعالة مع الجماعة اتي يعيش بينها.

4- **الكذب.**

الكذب من أخطر الأساليب الشعورية التي يلجأ الفرد إليها لتبرير أعماله، فالكذب هو عملية تزييف شعورية إرادية يشوه فيها الفرد وجه الحقيقة فهو على علم بما يفعل، وان ما يصوره للناس ويحاول اقناعهم به ليس صحيحاً ولكنه محض خيال.

والكذب نتيجة من نتائج الصراع والاحباط، فمثلاً إذا رغب فتى مراهق في الذهاب إلى دار العرض مع أحد زملائه الذين يميل إليهم فاستشار والده وطلب منه مبلغاً من المال، ورفض الوالد بحجة أن هذا عمل ينافي الأخلاق والسلوك الاجتماعي، فالذي يحدث أن الفتى يصاب بخيبة أمل ويحبط مشروعه الترفيهي فيتأثر من ذلك زيعتذر لزميله، تراه ماذا يقول له: هل أن والده لا يثق بزميله؟ أم لا يثق بقدرته هو على اختيار الأصدقاء؟ أم لا يثق بسلوك ابنه مطلقاً؟.

فالاحباط صاحبه صراع بين الاقبال والاحجام، فالدافع قوي لحضور حفلة سينمائية ويريد الفتى في الوقت نفسه إرضاء والده الذي يكن له الاحترام.

ففي مثل هذه الحالات يلجأ بعض المراهقين إلى السرقة من جيوب آبائهم، والبعض الآخر يستدين من زملائه، كما يتظاهر بعض منهم بأنه لن يذهب إلى السينما ولكنه يستغل فرصة غياب والده ويذهب ثم يعود بتبرير كاذب لسبب تأخره، وكذب ملفق يعرف مسبقاً أنه غير صحيح.

أنواع الكذب.

قسم بعض علماء النفس الكذب إلى أنواع منها:

1- الادعائي: يدعي الفرد أنه يملك أشياء وأشياء بهدف إشعار الآخرين بقيمته الاجتماعية، والكذب هنا مصدر للانتباه والاعجاب بشخصية المتحدث الزائفة.

2- الوقائي: كأن يلجأ الطفل مثلا إلى الكذب خوفاً من عقاب والدته له بسبب كسره كوب الماء أو حوض الزراعة.

3- الإنتقامي: كأن يلجأ الطفل إلى أساليب تحايل لإثارة اهتمام الأبوين كادعائه المرض مثلاً، أو لإثارة اهتمام الاصدقاء كالظهور بمظهر الضعيف الذي لا يقوى على عمل ما.

4- التقليدي: أي تقليد كذب الآخرين، فإذا ما سمع الطفل حديثاً من أبويه وكان على علم بالحقيقة فيميز بين حديث الوالدين وبين الواقع، ويتبين له أنه غير صحيح، وباكتساب هذه العادة السيئة يصبح الآن محترفاً للكذب ومجافياً الحقيقة والواقع.

الوقاية من حالات الكذب.

1- اتباع أساليب الإرشاد والتوجيه للتلاميذ من جانب الأسرة والمدرسة.

2- ضرورة إشعار الطفل بالطمأنينة والعطف وإحاطته ببيئة أسرية متماسكة صادقة.

3- غرس روح الأمانة والصدق ومعاملة الآخرين باحترام في نفوس الأبناء.

4- عدم اللجوء إلى العنف والقسوة في معاملتهم.

5- ضرورة إشباع حاجات الطفل وتلبية مطالبه الأساسية دون الانحراف في المعاملة إلى درجة التدليل الزائد.

5- التأخر الدراسي.

قد يلجأ بعض التلاميذ إلى إهمال واجباتهم وعدم الاهتمام أو الاكتراث لدروسهم نتيجة الاحباطات والصراعات التي يواجهونها في منازلهم، ولا تقل هذه الدرجة من الاهمال في المدرسة عنها في البيت، إذ يلجأ التلميذ إلى الانطواء وعدم الاهتمام نتيجة القسوة في المعاملة داخل المدرسة.

ويتمثل التأخر الدراسي في الضعف العلمي والتقصير في أداء الواجبات لدى التلميذ، ونقص في القدرات والاستعدادات وربما يكون التلميذ ذا ذكاء عال، ولكن تحصيله العلمي

ضعيف، وهذا يرجع إلى عوامل نفسية بحتة. وهناك أسباب أخرى غير نفسية تؤدي إلى التأخر الدراسي منها، الحالة الصحية العامة والعاهات الصحية كنقص السمع أو البصر.

6- أحلام اليقظة.

يلجأ بعض التلاميذ وخصوصاً في مرحلة المراهقة إلى عالم الخيال لتحقيق آمالهم وأحلامهم التي لم يحققوها على أرض الواقع نتيجة إحباطات معينة أو صراعات مختلفة. ومن مضار أحلام اليقظة ابتعاد المراهق عن الواقع وانسحابه من المشاكل التي ينبغي أن يساهم في حلها، كما أنها تعتبر مضيعة للوقت ومجالاً للشعور بالذنب وكراهية الذات والقلق، وإذا كان لها من حسنات فإنها ظاهرة للتنفيس عن الذات وعن الدوافع المكبوتة، إلا أنها إجمالاً ضارة صحياً ونفسياً واجتماعياً، وللتخلص منها ينبغي دفع الشباب إلى العمل المنتج وإلى النوادي لممارسة الهوايات والأنشطة المختلفة.

الآليات اللاشعورية

أساليب الحيل الدفاعية اللاشعورية

الدوافع اللاشعورية: أشرنا إلى الكبت الذي هو نتيجة الصراع والاحباط، **والكبت ما هو إلا محاولة نسيان الحدث ودفعه إلى اللاشعور**، ومجموعة الأحداث تتجمع وتكون العقد النفسية والتي هي (**مجموعة من الرغبات أو الأفكار التب كبتت لأنها غير سارة في مجموعها، ولا تتفق مع ضمير الشخص اللاشعوري ولا مع فكرته مع نفسه**). لكن ليست جميع الدوافع اللاشعورية المكبوتة تنسى وتندثر، بل أغلبها يعبر عن نفسه إذا ما حان الوقت وحانت الفرصة، ومن مظاهر تعبير العقد النفسية عما هو مكبوت لديها أو ما تسمى بالحيل اللاشعورية أو الدوافع اللاشعورية، ممثلة فيما يلي:

1- **الأمنيزيا** ، وهي محاولة الفرد انكار دوافعه المكبوتة وذكرياته السابقة وخصوصاً المؤلم منها.

2- **التبرير**، وهو عملية مسخ الذكريات والدوافع السابقة وتشويهها وذلك عن طريق تلمس الأعذار المنطقية المعقولة من وجهة نظر الفرد لتصرفاته، مثال ذلك: تبرير الانحرافات وسوء السلوك والسقوط لتغطية الضعف أمام الشهوات والملذات.

3- **الكذب**، من أنواع الكذب اللاشعوري، الكذب الانتقامي، والفرق بين التبرير والكذب أن الأول محاولة لا شعورية يقتع فيها الفرد نفسه بأن سلوكه لن يخرج عما ارتضاه لنفسه من قيم ومعايير، أما الكذب فأغلبه عملية شعورية إرادية يشوه بها الفرد الحقيقة وهو على

علم بما يفعل. أما في الكذب الانتقامي ربما لا يشعر الفرد بما يقوم به للتعبير عن دوافعه المكبوتة. ويكون الكذب هنا من الحيل اللاشعورية.

4- **الإسقاط**، وهو ما يتسم به الفرد من صفات غير مقبولة أو معقولة وينسبها إلى غيره من الناس، بعد أن يتم تكييفها ومضاعفتها كما يراها المسقط. فمثلاً إذا كان أحد الأفراد يتسم بالكذب فإنه يصف زميله بهذه الصفة كي يبعدها عن نفسه.

5- **التقمص**، هو نوع من أنواع التقليد ولكنه تقليد ثابت في مرحلة معينة، إذ أن التقليد المؤقت يتمثل في تقليد الغير في طريقة المأكل والملبس وطرق المعيشة، ولكن التقمص يأخذ الفرد فيه صفات غيره ويحس بنفسه على أنه هو الشخص الذي يقلده، فمثلاً، إذا أعجب فتى مراهق بممثل مشهور فإنه يقلده في جميع تصرفاته وسلوكه وحديثه، وإذا أعجب أحدهم بقائد كبير، فإنه يتخيل نفسه أنه هو القائد بكل ما يتسم به من صفات. وكذلك الفتاة تقلد وتتقمص شخصيات تحبها وتميل إليها مثل أمها أو معلمتها أو اختها الكبرى أو ممثلة مشهورة.

وكثيراً ما نلاحظ التقمص عند الأطفال، إذ يتخذون شخصيات مثالية لهم، وعند المراهقين أيضاً هناك شخصياتهم المحببة إليهم. وبقدر ما في التقمص من فائدة، أحياناً يتسم بالخطورة، وخصوصاً حينما يقلد الطفل (سوبرمان) أو يقلد المراهق الملاكمين والمصارعين الذين يراهم على شاشات التلفزيون والسينما.

6- **انعدام الترابط**، أي عدم وجود صلة بين المثير أو المسبب والسلوك نفسه، مثال ذلك حينما لا يستطيع الطفل التعبير عما يحس به من ألم أو غضب من والديه غي البكاء والسخط عليهم، إلا أنه قد ينفس عن دوافعه المكبوتة برسم الطائرات والدبابات والمدافع أو يكتب قصة قصيرة عن الحرب والدماء معبراً بذلك عن ألمه وإهانات والديه له، فاستجابات الطفل هنا بعيدة كل البعد عن المثيرات التي تعرض لها، ومن مظاهر انعدام الترابط ما يلي:

أ- **الحركات القصرية**، وتتمثل في تكرار أفعال مثل قراءة أسماء الشوارع أو عد أرقام معينة، أو لمس أعمدة التليفون أثناء المشي أو حركات يدوية ولفظية يقوم بها الفرد دون إدراك منه.

ب- **التفكير النظري**، وهو عملية حديث مع النفس عن حوادث مرت، أو توقع حوادث معينة، والتفكير في كيفية مجابهتها نظرياً، وينتقل المتحدث مع نفسه من موضوع إلى آخر دون مقدمات ودون التوصل إلى نتائج معينة، وهذا يدل على عجزه عن القيام بأي عمل ما نتيجة الصراع والاحباط.

7- **الكبت والقمع**، الكبت هو وسيلة لحفظ الدوافع الغير مشبعة، ويعرفها بعض علماء النفس **بأنها الوسيلة التي يتقي بها الإنسان إدراك نوازعه ودوافعه التي يفضل انكارها.** أما **القمع هو عملية ضبط النفس وحبسها عما تشتهيه، أو عملية ابعاد الفرد لفكرة معينة من نفسه بنجاح لمدة معينة من الزمن.**

الفرق بين الكبت والقمع:

الكبت:

1- دفع الفكرة إلى اللاشعور.

2- لا يعي الفرد ما يكبته من دوافع.

3- الدوافع لا يقرها الأنا الأعلى (الضمير).

4- الكبت نوع من تهذيب الذات لنفسها .

أما القمع:

1- إبعاد الفكرة لمدة مؤقتة.

2- يكون الفرد على علم بما يضبطه من نوازع ويحول بينها وبين أن تبدو للناس.

3- الدوافع المعمقة لا يقرها المجتمع وفي الغالب تكون محرمة.

4- القمع عملية خضوع لنواهي المجتمع وأوامره وكل ما هو محرم.

أنواع الكبت:

1- الكبت الكامل، وهو نسيان الدوافع المؤلة والغير مقبولة نهائياً، وهي عند فرويد (الكبت الأولي).

2- الكبت العادي، وهو امكانية انطلاق الدوافع المكبوتة إذا ما سنحت لها الفرصة.

8- **الإبدال**، وهي **استبدال الدوافع التي يمكن احباطها أسرياً أو اجتماعياً بدوافع أخرى مقبولة فمثلاً** ، استبدال الدوافع الجنسية بالموسيقى أو الرسائل الغرامية أو الرسومات التوضيحية، وهناك نوعات من الإبدال. النوع الأول **الاعلاء** وهو **(الترفع عن الدوافع الغير مقبولة)** كالمثال السابق. والنوع الثاني هو **التعويض** أي **(تعويض الفرد لقدرات افتقدها بقدرات أخرى)** مثال ذلك الزعماء السياسيون الذين يفشلون في دراستهم ويتجهون إلى احتراف العمل السياسي أو النفوذ العسكري ومن أمثالهم (ستالين) (موسوليني) (هتلر) و(نابليون بونابرت).

9- رد الفعل (التكوين العكسي)، وهو **لجوء الفرد إلى التظاهر بما ليس فيه، أو عملية التباهي والتفاخر بأشياء أمام المجتمع تعكس أموراً خلاف الواقع**. فمثلاً، إذا اتصف فرد بارتكاب الرذائل والأعمال التي تتنافى مع عادات المجتمع وقيمه وقوانينه، فإنه يلجأ إلى ادعاء الفضيلة أمام الناس مدعياً العفة محارباً الرذيلة إلى حد عدم التسامح مع مرتكبيها. أو الجبان الذي يظهر بمظهر الشجاع إلى حد التهور.

10- **النكوص، وهو حالة رجوع الفرد إلى مراحل النمو السابقة، وعلى الأخص مراحل النمو في الطفولة وهذا ما يسمى بنكوص الذات، أي عودة الذات إلى نموها السابق**، مثل ممارسة ألعاب الطفولة أو التحدث بحديث الأطفال أو كالطفل الذي يعود إلى الحبو بعد أن اجتاز هذه المرحلة، وهناك **نكوص القوى الدافعة، أي الرجوع إلى أساليب الطفولة في إشباع الدوافع الأولية** كحاجة الفرد الكبير إلى استدرار عطف من هم أكبر منه سناً.

11- **التحول**، أي **تحويل المرض النفسي الناتج عن الكبت الانفعالي إلى أمراض جسمية**، وذلك بالتجاء الفرد بطريقة لا شعورية إلى حالات المرض وفقدان الشهية أو القيئ أو تقرح المعدة أو العجز عن الحركة.

الأمراض النفسية التي تحدث نتيجة الكبت الناتج عن الإحباط والصراع.

1- **الشلل الهستيري، وهو عرض جسماني يحدث فجأة كالفتاة** التي تصاب بتوقف فجائي ليدها عن الحركة أثناء الضرب على الآلة الكاتبة، أو الجندي الذي يقف أصبعه عن الحركة بعد إصدار الأوامر له بإطلاق النار. وعادة ما يكون السبب في هذه الحالة هو الصراع بين القيم والذات العليا (الضمير) ودليل ذلك الفتاة (دورا) التي وردت قصتها في كثير من المؤلفات حيث أصيبت بشلل في يدها نتيجة الصراع بين عصيان أوامر الأهل وحبها لزميلها الطبيب.

2- **الشعور بالإنهاك**، وهو **وسيلة هروب من مسؤوليات معينة. والإنهاك ليس مرضاً عضوياً، بل مرض نفسي يعبر عن حالة من التوتر الانفعالي حدث نتيجة كبت مجموعة من الذكريات السيئة الأليمة**. فيلجأ الفرد هنا إلى وسيلة للهروب والتظاهر بالإنهاك، ولكن لو أخذنا بيد هذا الفرد إلى أماكن ترفيهية ربما يعود إلى حالته الطبيعية.

3- **الخوف من الأماكن المرتفعة**، يخاف الفرد من المكان المرتفع نتيجة مشاهدة انسان انتحر من مكان عال، أو قراءة قصة مشابهة أو مشاهدة فيلم يتعلق بهذا الموضوع، فإذا تكررت الخبرات الانفعالية المصاحبة للحادث شعر الفرد بالخوف.

مظاهر سوء التكيف.

إذا لم تشبع الدوافع الأولية عند الطفل يظهر سوء التكيف لديه على شكل أعراض خارجية قد تمتد معه إلى مرحلة الدراسة في المرحلة الإبتدائية ومن هذه الأعراض:

1- التبول اللاإرادي.

2- فقدان الشهية وصعوبة تناول الطعام.

3- الانحرافات السلوكية كالسرقة والكذب والتمرد.

4- الغيرة من الأخوة أو الأقران.

5- الانفعال الشديد المصاحب للغضب.

6- التعبير عن الدوافع المكبوتة في صورة أحلام مزعجة تؤدي إلى الفزع الشديد أثناء النوم أو المشي، وهذا ما يسمى باضطرابات النوم.

الفصل الثالث
الإدارة المدرسية والتوجيه الفني

الإدارة المدرسية

مفهومها:

يقصد بالإدارة المدرسية ذلك التنظيم المدرسي الذي يساهم في تقدم العملية التعليمية والتربوية ويضمن حسن سير العمل وسهولته داخل المدرسة، ويتكون هذا التنظيم من المدير ونائبه والموظفين الاداريين والمعلمين المنتخبين لعملية الاتصال بين الإدراة وزملائهم المعلمين، ومن شأن القائمين على هذا التنظيم وضع السياسة العامة للمدرسة وتوزيع العمل على هيئة التدريس والعناية بمشاكل التلاميذ التي تحتاج إلى توجية سليم، وذلك بتهيئة الجو المدرسي الملائم، وتوزيع أوجه النشاط التي تساعد على تحقيق الأهداف المرجوة وذلك على المعلمين كل في مجال تخصصه.

وهناك تعريفات عديدة للإدارة المدرسية Administration والتي تعني في اللاتينية (الخدمة) أي من يعمل بالإدارة يقوم بتنظيم خدمات الآخرين، وتنوع المفاهيم من خلال التعريفات المختلفة للإدارة، ولكن في مجملها تعطينا مفهوما كليا يتمثل في التخطيط ومتابعة التنفيذ، ويقول (براون) في ذلك أن الإدارة هي " **مجموع المجهودات لجميع أعضاء المشروع في سبيل الوصول إلى أهدافه** "، ويعرفها (كوفتز) بأنها " **وظيفة تنفيذ الأشياء عن طريق الأشخاص** "، كما يعرفها (فايول) **بأنها التنبؤ والتخطيط والتنظيم واصدار الوامر والتنسيق والرقابة.**

وهناك تعريف خاص بالإدارة في المدرسة الابتدائية يقول بأنها " **مجموعة العمليات التي تقوم بها هيئة المدرسة لتهيئة الجو الصالح التي تنمو بين جوانبه العمليات التعليمية والتربوية والتي تعمل على الاهتمام بالطفل، وتوفير كل الظروف والإمكانيات التي تساعده على توجيه نموه العقلي والبدني والروحي توجيها سليما** ".

مدير المدرسة

للمدير الصلاحية التي تكفل له القيام بجميع الجوانب الإدارية، وبذلك يكون هو المحرك الفعال الذي يقوم بالتخطيط والتنظيم إداريا، أما من الناحية الفنية فإنه يقوم بالتوجيه والاشراف والتقويم، ومن خلال هذه الوظائف يعمل على توفير جو من الأمن والطمأنينة لكل

من التلميذ والمعلم على السواء، ويعمل على توفير جميع الإمكانات التي تؤدي إلى تحسين مستمر في العمليات التعليمية، هذا إذا اعتبرنا أن عمله يقتصر على التنظيم والاشراف والتوجيه داخل المدرسة، أما إذا أخذنا بالاعتبار مساهمة المدير في ربط المدرسة بالبيئة ومساهمته في بناء وتطوير المجتمع، فإن تعريف **(فونس)** و **(يورنج)** للمدير أصدق تعريف ينطبق على هذا المفهوم، فهو " **الذي يثير في المعليمين والآباء عملية التطوير اللازمة ليجعل منهم مسؤولين وذلك عن طريق توجيههم نحو المشاركة في التخطيط والتنفيذ وتقويم النشاطات والمختلفة في المدرسة، ويشارك معهم في كل هذا باعتباره واحدا من الجماعة** ".

ومدير المدرسة قائد يجب أن تتوافر فيه صفات القيادة، **فالقيادة** هي " **القدرة على جعل الآخرين ينفذون رغبات القائد عن رضى وتطوع** " ، وكما يعرفها (بيفنز) بأنها " **فن تنسيق الأفراد والجماعات وروحهم المعنوية لتحقيق أهداف معينة** " ، والمدير هو الشخصية التي ترتبط فيها جميع العومل المؤثرة إيجابا أو سلبا على عمليات التعليم والتربية داخل المدرسة، بمعنى أن جميع شؤون التعليم تعود في نهاية المطاف إلى مدير المدرسة، ولكن لا يعني هذا أنه يعمل بمفرده بالرغم من الصلاحيات المعطاةِ له، بل يعمل كفرد في جماعة، ولكن شخصيته تختلف عن بقية الجماعة من حيث القدرة والاستعداد والكفاءة، والتكوين الشخصي للمدير كقائد يتمثل فيما يلي:

1- تمتعه بالثقة بالنفس، واعتداده بها مع القيام بالعمل لتحقيق الأهداف التربوية، ويمكن تحديد مستويات هذه الأهداف كما يلي:

أ- مستوى تربوي عام يحدده المجتمع بناء على فلسفته وقيمه وعاداته وتقاليده، مع مراعاة ضرورة التعديل في هذه القيم والعادات والتقاليد إذا لم تعد تتناسب مع ظروف العصر.

ب- مستوى تربوي عام يحدده مجموع المعلمين مع الإدارة بحيث توضع الأهداف التربوية التي يراد تحقيقها والتخطيط لأساليب التنفيذ من بداية العام الدراسي.

جـ- مستوى تربوي خاص لكل مادة دراسية، إذ يتابع المدير ما اتفق عليه بخصوص الوسائل والطرق التي بواسطتها يمكن تحقيق الأهداف العلمية والتربوية من المادة الدراسية مع المدرس الأول الذي يكون همزة وصل بين زملائه والإدارة.

2- تمتعه بقدر كبير من الذكاء والمعرفة والتخصص العلمي والإداري.

3- الحزم والسرعة في اتخاذ القرارات واختيار البدائل، أي إذا لم تحل المشكلة بطريقة معينة تكون الحلول البديلة جاهزة لذلك.

4- القدرة على التنسيق والترابط بين المعلمين والتلاميذ والعاملين والإدارة.

5- المهارة وحسن الاداء والقدرة على التكيف.

6- القدرة في خلق انسجام ووفاق في عملية التنظيم والتنفيذ.

7- القدرة على الاقناع والتأثير، وذلك بخلق حوار بناء من أجل حسن تنظيم السير في المدرسة والاستقرار في السلوك وعدم الانفعال، والاستعداد لتحمل المسؤولية وتوافر الدوافع القوية من أجل تحقيق الهدف.

8- القدرة على إقامة العلاقات الإنسانية في داخل المدرسة.

ويشترط بعض التربويين توافر مهارات معينة في المدير الناجح والكفؤ ونعني بالمهارة "**اية قدرة يمكن تنميتها ويمكن آداؤها بوقت وزمن محددين بكفاءة عالية** " أي لا تكون هذه القدرة فطرية، ومن هذه المهارات:

1- المهارة الفنية.

2- المهارة الإنسانية.

3- المهارة الادراكية.

المهارة الفنية: ويقصد بها القدرة الملحوظة على مدير المدرسة من حيث تفهمه للعمل وآدائه باتقان، وتمكنه من التخطيط للبرنامج التربوي وقدرته على التنفيذ.

المهارة الإنسانية:: يقصد بها القدرة على ايجاد روح التعاون بين أفراد المعلمين بعضهم ببعض من جهة وبينهم وبين الإدارة والتلاميذ من جهة أخرى.

فإذا كانت المهارة الفنية طريقة للتعامل مع الوظيفة، فإن المهارة الإنسانية طريقة يتبعها المدير للتعامل مع الأفراد.

المهارة الادراكية: تتعلق بمدى فهم المدير وإدراكه للعلاقات المترابطة بين المواقف التربوية، وأن كل موقف يؤثر في الآخر ومرتبط به ارتباطا وظيفيا، فمثلا، درجة ارتياح المعلم وروحه المعنوية تؤثران حتما في درجة التحصيل العلمي للتلاميذ، والمبنى المدرسي بمرافقه العامة تؤثر تأثيرا مباشرا على طريقة آداة المعلم للدرس أو تنفيذ مشروع معين، وهكذا

فإن كل موقف تعليمي أو تربوي يؤثر إيجابا أو سلبا في المواقف الأخرى، فمدير المدرسة الناجح والكفؤ هو الذي يستطيع ممارسة عملية الربط بين هذه المواقف من حيث التأثير والتأثر.

وظائف الإدارة:

لم تعد وظيفة الإدارة المدرسية مجرد عملية تسيير لشؤون المدرسة تسييراً روتينياً والمحافظة على النظام والتأكد من أن المدرسة تسير وفق الجداول المحددة بعدد الحصص والساعات وحصر عدد التلاميذ وغيابهم والعمل على إتقان المادة الدراسية من قبل التلميذ والمعلم. هذه وظائف لم تعد تتناسب مع مفهوم الإدارة الجيدة والإدارة الديمقراطية، فالمدير كقائد هو:

1- **الذي يخطط مع المعلمين** أسس العمل الذي يسير عليه كل فرد في مدرسته، والتخطيط لمجالات الدراسة والأنشطة اللازمة من اختيار لأساليب التدريس واختيار نوع الوسائل التعليمية التي تصلح لكل مادة دراسية ودراسة جوانب النقص والتقصير التي واجهت المعلمين والإدارة في السنوات الماضية وكيفية إيجاد الحلول المناسبة لعدم تكرار هذا مستقبلاً ويدخل ضمن هذا عملية التقويم التي يقوم بها المدير في نهاية كل عام. كما أن من ضمن التخطيط توفير الكتب والمذكرات وجميع لوازم التعليم في المدرسة وحل مشاكل المعلمين والموظفين.

2- والمدير هو **الذي ينظم العلاقات بين أعضاء هيئة التدريس وينظم العمل وفق جداول التخطيط** التي وضعت لتحقيق الأهداف السابقة.

3- والمدير هو **الموجه باعتباره مقيما داخل المدرسة فإنه يعمل على توجيه المعلمين والتلاميذ على السواء نحو الطرق الكفيلة لتحقيق الأهداف التربوية في المدرسة متبعاً الوسائل الفنية الصحيحة في جو مشبع بروح التعاون القائم على أساس الاحترام والديمقراطية السليمة.**

4- والمدير أيضاً مشرف **على متابعة التخطيط وتنفيذ البرامج والنظم والمشروعات وأوجه النشاط المختلفة التي تتعلق بسير الدراسة**، فالإشراف بشكل عام هو "**المجهود الذي يبذل لتوجيه النمو بصورة مستمرة حتى يفهم المدرس وظائف التعليم فهما حسناً ويؤدي وظيفته على الوجه الأكمل، وبذلك يصبح أكثر قدرة على إستثارة النمو لدى التلاميذ وتوجيههم للمشاركة في بناء المجتمع الحديث**".

5- والمدير هو الذي يقوم بالإشتراك مع المعلمين والتلاميذ أو من يمثلهم بتقويم العمل المدرسي في نهاية العام الدراسي، ووضع المشاكل التي إعترضت تنفيذ الخطة وفق الأهداف التربوية المنشودة موضع البحث والتعرف على الأسباب لمعالجتها وتجنبها في الأعوام المقبلة.

الإدارة الديمقراطية الناجحة:

نلاحظ أن الإدارة المدرسية التي تقوم بالواجبات السابق ذكرها هي الإدارة الناجحة، وهي بالتالي إدارة ديمقراطية قائمة على التعاون والتفاني وإيثار النفس، والديمقراطية تعني أن المدير يعتبر نفسه واحداً من جماعة يعمل ضمن إطارها، وفي الوقت نفسه يعتبر هو القائد والرائد والموجه الأول لا يفرض سلطاته على زملائه بل يوجههم ويحسن الإستماع إليهم في جو تسوده العلاقات الإنسانية والود والثقة المتبادلة حتى يشعر الجميع بالراحة النفسية.

هذا بعكس الإدارة الأوتوقراطية التي يعتبر المدير فيها خاضعاً لسلطات عليا، ويعمل داخل مدرسته على إخضاع المعلمين والمرؤوسين والتلاميذ لسلطاته من غير مراعاة لشخصية المعلم وإحترام لقدراته، وعدم الاهتمام بمشاكل التلاميذ وحاجاتهم، من هنا نرى أن من سمات الإدارة الديمقراطية للمدرسة ما يلي:

1- إتاحة الفرص لجميع أعضاء هيئة التدريس لتحقيق ذاتيتهم ونموهم في جو ودي خال من التوتر والقلق ويحقق الطمأنينة والأمن لهم.

2- توفير حرية الرأي لجميع أعضاء هيئة التدريس عند مناقشة المسائل والمشاكل المختلفة.

3- تشجيع الجهد الذي يبذله أعضاء هيئة التدريس وتوجيه الثناء لمن يستحق منهم.

4- توزيع المسؤوليات على أعضاء هيئة التدريس كل في مجال تخصصه.

5- الحرص على التوفيق بين مصالح الجماعة ومصالح الفرد.

6- تحقيق التعاون وتبادل الرأي والخبرات بين الجميع.

7- العمل على كشف مواهب وقدرات المعلم وإشراكه في الإدارة المدرسية وأوجه النشاط المدرسي بشكل عام.

8- تشجيع الإبتكار والتجريب لتكوين شباب صالح متحرر معتز بشخصيته قادر على العمل منتج ومبتكر.

يتبين لنا أن المدير هو الذي يمثل الإدارة الديمقراطية المتعاونة، إذ أنه القائد والرائد

للتنظيم الإداري، فهو الذي يستطيع بإشراك أعضاء الإدارة المحافظة على وظيفة الإدارة التربوية والفنية ويساهم في تنميتها.

التوجيه الفني:

مفهوم التوجيه الفني:

يطلق على التوجيه الفني اسم الإشراف التربوي وكلتا التسميتين تعني "**ذلك المجهود الذي يبذل لإستثارة وتوجيه النمو المستمر للمعلمين في المدرسة فرادى وجماعات، وذلك كي يفهموا وظائفهم التعليمية فهماً حسناً، ويؤدونها بصورة أكثر فعالية حتى يصبحوا أكثر قدرة على استثارة وتوجيه النمو المستمر لكل تلميذ، وذلك للمشاركة الذكية والعميقة في بناء المجتمع الديمقراطي الحديث**".

مما سبق يتبين أن التوجيه الفني مجهود يبذل لتوجيه النمو المستمر للمعلم بهدف مساعدة التلميذ على النمو والمشاركة في تطوير المجتمع وخدمته، وقد يقوم بهذا المجهود مدير المدرسة بإعتباره مقيماً دائماً فيها وعلى اتصال مباشر بتلاميذه ومعلميه، ولكن من المعروف أيضاً أن الموجه الفني من القيادات التربوية التي يرتبط عملها بخدمة المدرسة ومعاونتها على تحقيق رسالتها، فهو الذي يستطيع أن يعاون المعلم والمدرسة والتلميذ على السواء في حل المشكلات التي تتصل بالمادة الدراسية، والمساهمة في تقديم كل الإمكانيات التي يحتاجونها بهدف تحسين العملية التعليمية، وتلك المساهمة من جانب الموجه الفني في مساعدة المعلم والتلميذ على التكيف تعتبر علاقة مهنية بينه وبين المعلمين، وحتى يتمكن أيضاً من التوجيه والمساهمة في تخطيط ميادين الدراسة وتذليل الصعوبات التي تحول دون تنفيذ هذا التخطيط.

من ذلك المفهوم للتوجيه الفني، لم يعد مكان للمفهوم التقليدي الذي يعتمد أسلوب تصيد أخطاء المعلمين وإحساسهم بالتقصير الدائم في أداء واجباتهم وحثهم على بذل المزيد من الجهد المتمثل في إلقاء الدروس ورفع الأصوات داخل حجرة الدراسة حتى يثبت المعلم قدرته وكفاءته في التدريس.

وظائف الموجه الفني:

مما سبق يتبين لنا أن من الموجهين من يعتبر نفسه مفتشاً عن أخطاء أو هفوات المعلمين أو الإدارة أو سلوك التلاميذ، وهؤلاء معذورون في تصوراتهم لأنهم يعتبرون من الزائرين

للمدارس فقط، وفرصة لهم في زياراتهم التفقدية لأن يتصيدوا الأخطاء، لأن زياراتهم في الغالب لا تتعدى أكثر من ثلاث مرات في السنة في أكثر الإحتمالات، وهذه الزيارات لا تمكن الموجه الفني من تكوين علاقة مع المعلمين، تلك العلاقة التي تبنى على التعاون والترابط، ومن ثم لا يمكنه المساهمة في تخطيط ميادين الدراسة مع المعلم وتنفيذها، ويعود ذلك كما يتصور بعض التربويين إلى إنشغال الموجه الشديد في أعماله الإدارية والتي لا تسمح به بإعطاء الجوانب التربوية من عمله ما تستحق من العناية، ولكن هذه المشكلة يمكن التغلب عليها، وذلك بفصل التوجيه الإداري عن التوجيه الفني وهذا ما حدث في كثير من البلاد العربية، يمكن أن نلخص العمل الأساسي للموجه الفني ضمن جولاته التوجيهية بما يلي:

1- مساعدة المعلمين على فهم الأهداف التربوية ومحاولة تحقيقها.

2- – التعرف على نشاط المعلم داخل الفصل وخارجه واخذ رأي الإدارة فيه، وبالتالي مساعدته على النجاح في مهنته، وليس الاقتصار على عملية التقويم والحكم على صلاحيته كمدرس من عدمه.

3- نشر الأفكار التربوية الحديثة والتعرف على الطرق التعليمية التي تستجد في مجال التربية ونقلها إلى المعلمين بكل أمانة وإخلاص، ووضع الخبرات والتجارب التي توصل إليها التربويون أمام المعلمين ومديري المدارس وكل من يهمه الأمر في العملية التربوية.

4- إيجاد الحلول المناسبة لجميع المشاكل التي تواجه المعلمين أثناء القيام بعملية التدريس، وليس الاقتصار على مجرد عرض خدماته التي تكون معروفة ومخطط لها من قبل لمواجهة المشاكل التقليدية والمتعارف عليها.

5- المساهمة في توفير جميع الوسائل الضرورية التي تساعد في تحقيق الأهداف، وتدريب المعلمين على كيفية توفير وانتاج الوسائل التعليمية من البيئة المحلية، وكيفية الحصول على بعض آخر منها.

6- مساعدة المعلمين في وضع البرامج وأساليب النشاط التربوية التي تشبع ميول المتعلمين وتستجيب لحاجاتهم.

7- العمل على إيجاد صيغة للتعاون بين المعلمين في المدرسة الواحدة وبينهم وبين زملائهم في المدارس الأخرى، والعمل على تحقيق مبدأ الديمقراطية في المدرسة.

8- مساعدة المعلمين على فهم وظيفتهم التربوية والإيمان بها ودفعهم إلى الإخلاص في أدائها.

9- مساعدة المعلمين على أن يخرجوا من النمطية في التعليم، وذلك بتشجيعهم على الخروج في رحلات وزيارات إستطلاعية مع تلاميذهم وتنفيذ بعض ميادين الدراسة عملياً عن طريق المشاريع والنشاط، وهذا ما يمكن تسميته بالتجريب التربوي.

10- يشترك الموجه مع المعلم في وضع برنامج عملي يتضمن الأهداف وطرق التدريس والوسائل المستخدمة ومن ثم على الموجه الفني أن يتابع تنفيذ هذا البرنامج.

11- مشاركة الموجه الفني ومتابعته للأنشطة داخل المدرسة وخارجها كالمعارض المدرسية والمكتبات وعقد الندوات والدورات التدريبية وإحضار النشرات التربوية الدورية للمعلمين باستمرار.

مما سبق يتبيت لنا أن وظيفة الموجه الفني لا تستهدف المعلم في حد ذاته، بل تستهدف تنميته مهنياً وتطويره ومساعدته على تحقيق الأهداف التربوية والمساهمة في تعديل سلوك التلاميذ وذلك بحل مشاكلهم ومساعدتهم على التعلم الجيد.

صفات الموجه الفني:

إذا كانت تلك الوظائف التي يضطلع بها التوجيه، فلا بد من وجود عناصر قيادية ذكية حكيمة تستطيع القيام بهذه المهام، فالموجه الفني الذي يمثل التوجيه، ينبغي أن تتوافر فيه بعض الصفات التي تؤهله للقيام بهذه الصلاحيات وتساعده في توجيه المعلم، تلك التوجيهات التي تساهم في حسن الاستفادة من الوقت والقيام بأفضل الأعمال لأفضل النتائج.

ونذكر من هذه الصفات الواجب توافرها في الموجه الفني ما يلي:

1- تحصيله على المؤهل المناسب والخبرة الكافية في مجال التدريس وخصوصاً في مادة تخصصه.

2- توافر بعض الصفات الشخصية التي يمتاز بها عن غيره ومنها:

أ- القدرة على التصرف.

ب- الذكاء المتمثل برجاحة العقل وسعة الصدر والتفتح الذهني.

جـ- القدرة على كسب ود الآخرين واحترام قدراتهم.

د- التفاؤل والحماس لعمله.

هـ- القدرة على الابتكار، بمعنى الخروج بأفكار تربوية جديدة.

و- القدرة على امتداح الآخرين ومكافأتهم وتدعيم عملهم تدعيماً إيجابياً.

ز- أن يكون ديمقراطياً لا تسلطياً في معاملة المعلمين.

ح- القدرة على التوفيق بين عمله كموجه، والتوفيق بين أعضاء هيئة التدريس والإدارة والتلاميذ.

أنواع التوجيه الفني.

درج بعض التربويين على تقسيم التوجيه الفني إلى أنواع مختلفة تبعاً للوظيفة التي يقوم بها الموجه الفني ومن هذه الأنواع:

1- التوجيه التصحيحي.

2- التوجيه الوقائي.

3- التوجيه البنائي.

4- التوجيه الإبداعي.

التوجيه التصحيحي: ويقصد بهذا النوع من التوجيه اكتشاف أخطاء المعلم البسيطة منها والكبيرة والعمل على تلافيها والتغلب عليها، وذلك بتحديدها وكشف أسبابها والاتفاق على كيفية إيجاد الحلول لها.

والاتفاق لا يتم إلا بالتفاهم المتبادل بين الموجه والمدرس ورفع الكلفة وحاجز الشك بين الطرفين، وقد يكون التوجيه جمعياً. وذلك بأن يجمع الموجه الفني معلمي المادة أو معلمي الفصول الذين يشتركون في تدريس المادة نفسها ويعرض عليهم الأخطاء المشتركة ويتم النقاش بخصوصها. كما يكون التوجيه فردياً، وذلك بأن يبحث الموجه المشاكل الفردية مع المعلم على انفراد، وهذا يتطلب منه اللباقة وحسن التصرف والذكاء والمعاملة الديمقراطية البناءة والمتساوية وليست العلاقة الفوقية التسلطية.

التوجيه الوقائي: من الضروري أن توكل وظيفة التوجيه إلى رجل متمرس في التدريس مطلع على طرقه وأساليبه ومشاكله، ويكون قد مارس المهنة وعايش تجاربها. لذا فالموجه الفني هو ذلك الفرد الذي يتمتع بحساسية وشفافية لمهنة التدريس، ويصيغ المشاكل التي يتوقع حدوثها للمعلمين والتلاميذ في مادة معينة بعد أن يتنبأ بها ويضع الحلول المناسبة لها. ولا يعني هذا أن يضع قائمة بالمشاكل وحلولها ويفرضها على كل مدرس يقوم بتوجيهه،

ولكن الهدف من ذلك تعريف المعلم ببعض المبادئ التربوية وغرسها في نفسه خوفاً من الانزلاق في مواقف قد لا يجيد التخلص منها. وبعرض هذه المبادئ على المعلم يجنبه الوقوع في المشاكل التربوية، فمن هذه المبادئ مثلاً، ضرورة تحضير الدرس تحضيراً ذهنياً وكتابياً مع توافر المعلومات الكافية حوله وحسن تنظيمه من حيث ترابط الأفكار وحسن العرض.

وهذه من الأمور الضرورية لكل معلم مهما كانت درجة استعداده وخبرته في مجال التدريس، لأن في التحضير الذهني والاطلاع المستمر على المادة وموضوعاتها وقاية من الإنزلاق في الأخطاء والتصرف العشوائي داخل الفصل مما يؤدي إلى زعزعة الثقة بالنفس واستهتار التلاميذ بمعلمهم والمادة التي يدرسها.

التوجيه البنائي: تأتي مرحلة البناء بعد مرحلة التعرف على الأخطاء والمشاكل. والبناء يعتمد على الأهداف التربوية المنشودة القريبة منها والبعيدة، بمعنى آخر تلك الأهداف التي يريد المعلم تحقيقها من تدريس الموضوع أو ما يتوقع أن يقوم به التلاميذ من سلوك بعد انتهاء الدرس.

فالموجه الفني ينظر إلى التربية على أنها عملية نماء مستمر وليست مجرد عملية تنفيذ لمقرر معين، والاطلاع على ما أنجزه المعلم من دروس أو ما صححه من كراسات ووضع درجات عليها، بالرغم من أن هذه الأمور من المهام الوظيفية للموجه إلا أنها ليست غاية، ولكنها وسائل لتحقيق غاية أسمى وهي نمو كل من المعلم والتلميذ.

التوجيه الإبداعي: ويقصد به قدرة الموجه على العمل من خلال جماعة المعلمين وليس فرض آراء معينة عليهم، بل بذكائه وصبره ولباقته وثقته بنفسه يستطيع أن يشحذ الهمم ويحرك القدرات الفعالة لدة المعلمين، وذلك بغرس المبادئ التربوية والتوجيهية في نفوسهم وتعويدهم على الاعتماد على أنفسهم في التوجيه، ولا ينتظرون ذلك من سلطة عليا، بل التعرف على أخطائهم ومشاكلهم بأنفسهم، والعمل على حلها بالتعاون والمشاركة، وإقامة العلاقات الإنسانية داخل المدرسة كما اشرنا سابقاً.

التوجيه وورش العمل

هنالك بعض الآراء التربوية والإدارية المتقدمة التي تعنى بورش العمل والعمل الجماعي Teamwork بمعنى أن التوجيه والإشراف التربويين يجب أن يصطبغا بالصبغة الجماعية، فالعمل المنتج هو العمل الذي يشترك فيه كل المعنيين بالعملية التربوية، ويرى صموئيل سيرتو Samuel Certo وهو المختص في علم الإدارة "أن ورش العمل عادة هي

النجاح، وكل عنصر في الفريق يرى أن النجاح يخصه ويعنيه إذا ما قدم النصح والإرشاد للآخرين " (Certo, 2003).

وهذا الرأي يؤكد على أهمية اشتراك كل من تعنيه العملية التربوية في التوجيه والإرشاد وتقديم النصح والمعلومات التي ترتقي بعملية التعليم والتعلم.

إضافة إلى ما سبق ذكره يجب أن لا نتغافل أو نتناسى دور مجلس الآباء في التخطيط للمنهج والطريقة وأساليب التقويم أيضاً، وذلك كي تتسع دائرة التوجيه وتتسم بالديمقراطية والشمولية والإنسانية.

ويرى سيرتو أيضاً، أن مهمة التوجيه هي مواجهة الصعوبات والتحديات التي تعتري وتواجه العملية التربوية، وذلك من أجل أفضل للتلاميذ، كذلك ركز سيرتو على الطلبة المتدربين الذين سيكونون من القياديين التربويين. كما رأى أن مجال حل المشكلات والإبداع الخلاق هو جزء لا يتجزأ من وظائف التوجيه مستقبلاً (Certo, 2003).

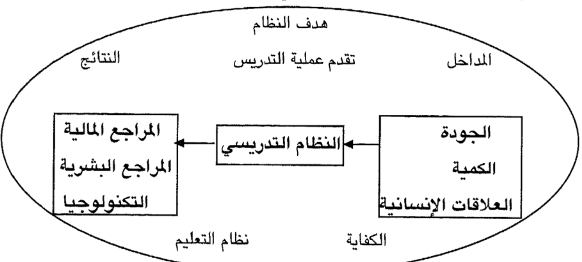
ربما كان مجال سيرتو التخصصي هو الإدارة العامة، لذلك نرى أن التوجيه والإرشاد التربوي جزء لا يتجزأ من مفهوم التوجيه بشكل عام، والذي يغطي كل مجالات الحياة، منها البنكية والصحة العامة والتصنيع والخدمات وغيرها، ولكم في المجال التربوي يتطلب التوجيه مهارات خاصة بالتربية تختلف عنها في المجالات الأخرى وحددها سيرتو بالمهارات التقنية، الانسانية، واتخاذ القرارات والمعلومات. وركز على ضرورة استخدام كل الوسائل التقنية المتاحة كالانترنت والعناوين البريدية، إضافة إلى ما استجد من معلومات وتقنيات حديثة لتحقيق الهدف ضمن وظائف التوجيه الأساسية، والتي حددها أيضاً بالقيادة، التخطيط، الضبط والتنظيم كما توثيق العلاقات الترابطية الإنسانية بين أعضاء هيئة التدريس والادارة والتلاميذ (Certo, 2003).

جعل سيرتو من الولاء للمهنة والاتجاهات الإيجابية نحوها كما القدرة على الحوار والنقاش وتحقيق العدالة في الأداء من مكملات مهارات الاتصال الأساسية التي يجب أن يتميز بها الموجه التربوي بشكل خاص والموجه والمرشد بشكل عام (Certo, 2003).

أما تيسون D.V. Tesone فإنه ربط بين كل من الإشراف والإدارة، فكلا الأمرين يهتم بما يجب أن يحققه الآخرون من أهداف مرسومة وتنظيمات مسبقة في كل مرحلة من مراحل الإنتاج (Tesone, 2005) باعتبار أن توسون مهتماً بالإشراف والإدارة الصناعية. وتقوم فلسفة توسون في الإشراف والإدارة على دفع كل فريق على تحقيق ما يخصه من أهداف،

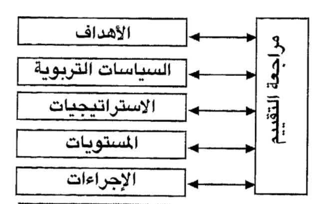
فالمشرف من وجهة نظره، يجب أن تكون لديه استراتيجية معتمدة على أهداف محددة لتحقيقها من خلال تكتيكات يختارها لهذا الغرض، فالمعلم كذلك لديه أهداف بعيدة المدى كما أهداف قصيرة المدى ضمن استراتيجية محددة باستخدام تكتيكات مرحلية لتحقيق هذه الأهداف، كذلك التلميذ وعلى مستوى أقل، يجب أن نعوده على أن يحدد أهدافه من عملية التعلم وكيف يمكن له أن يحققها وذلك ضمن فلسفة "علم نفسك بنفسك" وافهم نفسك قبل أن تدربها على عملية التعلم.وكل مرحلة تمر من هذه المراحل تضيف قيمة جديدة للمعطيات Input كما أنها تزيد الإجراءات Procedures كفاءة، وبالتالي تساعد في عملية التقييم Evaluation ومن ثم تسهل عمليةالتغذية الراجعة Feed back وبذلك تكون عملية التوجيه عملية دائمة ودائبة التغير بتغيير مفاهيم التربية والتعليم، وما استجد على الساحة التربوية من تطورات في النظريات والمفاهيم.

ووضع تيسون توضيحاً لهذه العملية كالتالي (Tesone, 2005).



كما حدد خطوات الإشراف بشكل عام لتحقيق الأهداف ضمن استراتيجية شاملة كالآتي (Tesone, 2005).

نلاحظ أن التقييم هنا يتم بعد كل مرحلة من المراحل التي تمر بها عملية التوجيه كما عملية التدريس، وهذا بالتالي ينطبق على كل الحالات المتشابهة.



أما توماس سيرجيوفاني Thomas Sergiovanni وروبرت ستارات Robert Starrat فرقاً بين دور الموجه ووظيفته Both Role and Function ووجدا أن دور الموجه في العملية التربوية (قبل زيارة الفصول الدراسية) هو التنسيق مع الإدارة التربوية ووضع استراتيجية شاملة لعملية التوجه تضمن الأهداف والإجراءات، أما وظيفته فتتمثل بالزيادات الصفية والعمل على رفع الكفاءة التدريسية لدى المعلمين عن طريق الملاحظات الموجهة والوظيفة التي تجعل من المعلم قائداً ومنظماً للعملية التعليمية داخل فصله، ويقول المربيان إن على الموجه أن يتبع التليمات التقييمية المحددة من قبل الوزارة زؤ الدولة أو صانعي السياسة التربوية في الولاية (Sergiovanni & Starrat).

هذا الحديث عن التسلسل الإداري والتنظيمي لعملية التوجيه يقودنا للإشارة إلى النظام المركزي واللامركزي في العملية التربوية.

المركزية Centralized System واللامركزية De - Centralized System

مركزية التعليم تتسم بالتنظيم والتخطيط والتنفيذ من خلال أجهزة تعليمية وتربوية من خارج المدرسة، وتكون مهمة هذه المنظومة التابعة لوزارة التربية والتعليم مثلاً إنشاء لجان عمل من المختصين لتخطيط المناهج ولجان لتنظيم الاختبارات وأخرى لتوزيع الوسائل التعليمية على المدارس وهكذا.

فالمدرسة هنا ممثلة بردارتها ومعلميها وتلاميذها مرتبطة ومرهونة بالقرارات والسياسات التربوية التي تفرضها المؤسسات التربوية، وبذلك يمكن القول إن المناهج وطرق تدريسها مرتبطة بالمركزية في رسم السياسات واتخاذ القرارات، وبذلك فإن المدرسة في غالب الأحيان لا تمثل البيئة التعليمية ولا ترتبط بها، والمناهج كلها مرسومة ومخطط لها مسبقاً وتنفذ بالطريقة والأسلوب نفسيهما في كل المدن والقرى والبوادي والسهول والوديان بغض النظر عن الاختلافات الجوهرية بين البيئات الثقافية والطبيعية والاجتماعية والعقلية لتلاميذ كل بيئة من هذه البيئات.

وفق هذا المفهوم التربوي لا بد من إيجاد نظام توجيهي لضبط كل هذه العوامل مجتمعة من أجل التأكد من تحقيق الأهداف المرسومة ضمن استراتيجية واضحة، وهذا النظام نجده في البلاد العربية والولايات المتحدة الأمريكية وروسيا وغيرها من الأنظمة المركزية. ولكن اللامركزية في التعليم هو نظام يتبع السياسات العامة للدولة التي تمنح كل بيئة جغرافية ومكانية وسياسية حرية رسم السياسات التعليمية ضمن منظومة العمل الجماعي من خلال

البلديات والمحليات التي تم انتخابها ضمن الانتخابات العامة للعمل النيابي والنقابي والبلدي، بناء على ذلك، فإن المدرسة في النهاية هي المسؤولة مسؤولية مباشرة عن التنظيم والتخطيط للمنهج وطرق التدريس، وبالتالي فإن الإدارة المدرسية والمعلمين وأولياء الأمور مع مشاركة التلاميذ هم الذين يخططون ويرسمون السياسات التعليمية لمدرستهم. لذلك نجد اختلاف المنهج والطريقة والأسلوب باختلاف المدرسة وموقعها في الدائرة الانتخابية، وهذا ما هو معمول به في بريطانيا التي ترسم الإدارات التربوية داخل الدائرة الانتخابية الواحدة السياسيات التربوية للدائرة، وذلك ضمن ما أصبح يسمى بالمنهج الوطني-National Curriculum الذي وضعت معالمه الرئيسية عام 1997. ضمن هذا المفهوم التربوي الشامل كان نظام التوجيه التربوي قد ألغى تماماً في بريطانيا وذلك منذ عام 1976 على اعتبار أن السلطات خارج الإدارة المحلية ليس لها دور أو وظيفة تذكر.

الباب الثاني

"العوامل المادية"

الفصل الرابع

المنهج المدرسي

مفهوم المنهج:

أحدثت التطورات العلمية الهائلة في المعرفة الإنسانية تغييرات مهمة في جميع مجالات الحياة الصناعية والزراعية والتجارية والثقافية والفنية، كما أن تطور العصر والتقدم العلمي والتكنولوجي في جميع مجالات العلوم الطبيعية والبيولوجية والاجتماعية وانتشار مبدأ الديمقراطية الذي يدعو إلى الإيمان بقدرة الفرد واحترام شخصيته، كل هذه الأمور أدت إلى إعادة النظر في المنهج التقليدي القديم الذي لا يفي بالغرض ولا يساير التقدم، ولا يحقق الأهداف التي نسعى إليها في التقدم والرقي ونمو الفرد الشامل الذي يساهم بدوره في نمو المجتمع ورقيه وتقدمه.

فالمنهج التقليدي أو منهج المواد الدراسية المنفصلة، يتضمن تنظيما للمعرفة يتميز بالرتابة والثبات من حيث المعلومات والتسلسل المنطقي للمادة وطريقة التدريس وطريقة التقويم، وذلك لاعتقاد المدرسة التقليدية بأن ما تقدمه لتلاميذها من معلومات ومعارف إنما يمثل حصيلة خبرة الأجيال السابقة التي تساعد المتعلم على الاستفادة من تجارب من سبقوه.

من هنا فإن اهتمام المدرسة التقليدية بتقديم المعلومات عن طريق المقررات الدراسية التي تفرض على التلاميذ تشجعها لاجراء عملية الاختبارات بالموضوعات التي يتناولها المقرر في نهاية كل عام دراسي فقط، ولقد ترتبت على هذا المفهوم الضيق للمنهج آثار سيئة على النشئ، وانعكست على سلوكهم وتصرفاتهم وطريقة حياتهم، ولم يتمكن التلاميذ من استغلال المادة العلمية التي درسوها بطريقة وظيفية تخدم المجتمع، ومن عيوب المنهج التقليدي والذي هو مجموعة من المقررات الدراسية المقررة في المؤسسات التعليمية (وذلك كما ورد في مجلة رسالة المعلم الأردنية العدد 3-4 مجلد 39 تموز 1999 ص7) التي تراكمت مادتها العلمية عبر العصور ما يلي:

1- الاهتمام بالجانب العقلي للتلميذ فقط، وإهمال بقية الجوانب الأخر وهي: الجوانب الجسمية والنفسية والاجتماعية، ومن جهة أخرى، لم يهتم المنهج التقليدي بجميع الجوانب العقلية كالتفكير والابتكار والتخيل والتحليل والتركيب والتقويم، بل كان اهتمامه بحشو عقول التلاميذ بالمعلومات فقط للتذكر والحفظ.

2- الاهتمام بالجوانب النظرية وإهمال النشاط العملي، واعتبار كل نشاط يقوم به التلميذ أو هواية يمارسها بقصد اشباع حاجاته أو تنمية ميوله نشاطا خارج نطاق المنهج لا يستحق الاهتمام به.

3- اعتبر المنهج التقليدي أن تقديم المعلومات فقط معناه التغيير الحقيقي في سلوك الفرد، وقد ثبت خطأ هذه الافتراض، إذ بدون الربط بين النظرية والتطبيق لا يمكن تحقيق التغيير المرغوب في سلوك التلميذ، لذا فإن المنهج بمفهومه القديم اهمل توجيه سلوك التلاميذ ومتابعة هذا السلوك وقياس مدى التغيير الذي طرأ عليه، لذا يجب أن تعمل المدرسة على تهيئة المجال أمام التلاميذ لمارسة جوانب السلوك التي لا يمكن لهم أن يكتسبوها عن طريق القراءة أو الاستماع فقط، كالتعاون والاخلاص وتحمل المسؤولية وذلك عن طريق المشروعات والجمعيات والرحلات والزيارات الميدانية واجراء التجارب العملية ... الخ.

4- انعزال المدرسة في المنهج التقليدي عن المجتمع وضعف ارتباط الدراسة بمشكلات البيئة المحلية التي يعيش فيها التلاميذ، إذ أنها لا تقدم ما يفيد المجتمع ولا تساهم في حل مشكلاته.

5- أهمل المنهج القديم الاهتمام بتكوين اتجاهات معينة حول قضايا اجتماعية أو غيرها.

6- التنظيم المنطقي للمادة العلمية في المنهج ونظام الرتابة فيه أدى إلى تقييد المعلم مهنيا، إذ أنه يعمل بطريقة آلية طيلة العام، ويكرر ما درسه في الأعوام السابقة، ولا يسمح وقته بممارسة ألوان النشاط مع تلاميذه، كما لا يسمح به بالتخطيط الذي يتطلب منه مشاركة تلاميذه حيث يفكر معهم ويجرب ويبتكر ويخرج من النمطية في التعليم والممارسة.

كل هذه العيوب في المنهج التقليدي أدت إلى اعتبار التربية عملية تلقين للمادة العلمية داخل الفصل الدراسي فقط، ودور المعلم في هذه العملية سلبيٌ وهو الالقاء والتلقين لتلك المادة والتي تعتبر صورة مصغرة لمنهج التخصص في الجامعة من حيث التنظيم والترتيب وطريقة التدريس والتقويم، فالمعلم هنا متخصص في مادة معينة ومعد أصلا لتدريسها بطريقة معينة أيضا. وهي الطريقة التقليدية أو طريقة المحاضرة.

من هنا كان كتاب التلميذ المرجع الوحيد لكل من المعلم والتلميذ، فالمعلم لا يعنيه إلا المادة الدراسية لأنه غير معتاد على غير ذلك، ولم يتعود على تطويع المادة العلمية للنشاط الذاتي للتلميذ، ولم يتعود على استخدام وسائل تكنولوجية لخدمة موضوع الدراسة، ولم يتدرب على الطرق العلمية والموضوعية لأساليب التقويم إلا تلك الأسئلة المحددة من أجل قياس تحصيل المادة الملقنة للتلاميذ.

نحو مفهوم جديد للمنهج

أدت الأخطاء السابقة في تنظيم المنهج التقليدي إلى ظهور احساس لدى التربويين بضرورة تغيير التنظيم المنهجي المعتاد، وبالتالي التفكير بالأخذ ببعض الاتجاهات الجديدة في تنظيم المنهج، وعلى هذا الأساس ظهرت بعض المناهج التي حاول واضعوها تلافي الأخطاء السابقة في المنهج التقليدي ومن هذه المناهج: منهج المواد المترابطة، ومنهج المجالات الواسعة ومنهج النشاط والمنهج المحوري والوحدات السياسية وغيرها من المناهج التي لم تتوصل إلى ما كان يصبو إليه الرافضون لمفهوم المنهج القديم، فبقي المنهج مهتما بالمادة الدراسية من حيث المفهوم النظري والعلمي واهمال الجوانب التربوية الأخرى.

وفي بداية القرن العشرين ظهرت اتجاهات تربوية لوضع المناهج على أساس تطويع المادة العلمية لحاجات التلاميذ ومشاكلهم، وتنميتهم جسميا وعقليا واجتماعيا بدلا من الاقتصار على الجانب العقلي فقط، والانتقال من الاهتمام بالمادة العلمية إلى الاهتمام بالنشاط ومن سلبية التلميذ إلى إيجابيته.

وانطلاقا من هذا المفهوم اختلف المنهج من كونه مجموعة المقررات الدراسية التي يدرسها التلاميذ داخل الفصل استعدادا لامتحان آخر العام، إلى **مجموع الخبرات التربوية - الثقافية والاجتماعية والرياضية والفنية - التي تهيؤها المدرسة لتلاميذها داخلها وخارجها بهدف مساعدتهم على النمو الشامل في جميع النواحي وتعديل سلوكهم طبقا لأهدافها التربوية.**

فهذه الخبرات لا يمكن أن يكتسبها التلميذ نتيجة استماعه للدرس، ولا مشاهدته ما يكتب على سبورة الفصل، ولا نتيجة حفظه الكتاب المقرر فقط، بل لا بد من ممارسة ألوان النشاط المختلفة ويوظف جميع حواسه كي يكتسب الخبرات التي لا يمكن أن ينساها والتي تحقق له اشباع حاجاته.

ويمكننا أن نفرق بين المنهج التقليدي والمنهج الحديث بما يلي:

1- الزم المنهج القديم المعلم بتقديم المعلومات عن طريق الكتاب المدرسي والذي تعتبر محتوياته غاية في حد ذاتها، بينما سمح المنهج الحديث للمعلم بالخروج من النمطية إلى البحث والاستقصاء وإثارة الأسئلة لاكتشاف قدرات التلاميذ وميولهم، كما سمح للتلاميذ حرية اختيار الخبرات والاستكشاف واعتبار الكتاب وسيلة لاكتساب المعلومات وتنمية الفكر.

2- اعتبر المنهج القديم أن النجاح في الامتحان هو الوسيلة الوحيدة لانتقال التلميذ من فصل إلى آخر، بينما ركز المنهج الحديث على اعتبار شخصية الفرد كل متكامل لا فصل بين جانب منها عن الجوانب الأخرى، لذا فإن التقويم يتسم بالشمول والاستمرارية، وهو وسيلة لغاية أسمى وهي تعديل سلوك الفرد من أجل نموه.

3- يشترك التلميذ في المنهج الحديث في جميع الأنشطة داخل المدرسة وخارجها، وأصبح يتحمل المسؤولية في وضع خطة الدراسة مع المعلم، بينما دوره في المنهج التقليدي لا يتعدى توظيف حاستي السمع والبصر في أقصى احتمال.

4- وظيفة المدرسة في المنهج التقليدي نقل التراث الثقافي بطريقة منطقية حسب ترتيبه الزمني بغض النظر عن الاهتمام بالمشكلات المعاصرة، أما في المنهج الحديث فيساهم التلميذ في حل المشكلات وإبداء الرأي وإعداده للحياة التي تواجهه مستقبلاً.

5- اختلفت وظيفة كل من المعلم والإدارة والتلميذ في المنهج الحديث، فالمعلم الذي اقتصرت مهنته على التلقين أصبح يضطلع بمسؤوليات أكبر، كالإشراف على التلاميذ وتوجيه أعمالهم ومتابعة التطورات في سلوكهم. والإدارة التي كانت تعنى بالنظام وحصر الغياب، أصبحت وظيفتها مشاركة المعلم والتلميذ في التفكير في أوجه الدراسة طيلة العام، ومتابعة التنفيذ وتلبية الاحتياجات الضرورية لكل من الفرد والمجتمع. كما أن التلميذ أصبح دوره من مجرد مستمع إلى مناقش، ومن دارس لمجموعة من المعلومات المنطقية إلى مستنتج للقواعد والمفاهيم نتيجة الفكر والعمل والاستكشاف والإبداع والممارسة الذاتية وأوجه النشاط المختلفة.

مكونات المنهج.

في تحليلنا لمفهوم المنهج أكدنا على وجود اختلاف بين المفهومين التقليدي والحديث، حيث انتقل مفهوم المنهج من الاهتمام بالمادة العلمية والمقررة إلى الاهتمام بالمتعلم الذي أصبح مركز العملية التربوية التعليمية. وقد تبنى هذا المفهوم المدرسة التقدمية ورائدها **جان جاك روسو**، ثم أصبح مفهوم المنهج ذلك الذي يعنى بكل من حاجات المتعلم والمجتمع على السواء، بمعنى أن هدف التربية هو نمو الشخصية الإنسانية من خلال المجتمع، ولقد تبنى هذا المفهوم **جون ديوي** أحد رواد المدرسة البراغماتية، وكان لهذه المدرسة تصوراتها بناء على النتائج التي تحصل عليها جون ديوي بعد تطبيقه لمنهجه الخاص في مدرسته التي أنشأها في شيكاغو، وكان هذا التصور مبنياً على فكرة إعطاء الحرية للمتعلم من خلال مشروعات دراسية.

ولكن المدرسة السلوكية رأت ضرورة تنظيم هذه الخبرات ووضعها في قوالب كي يسهل تعليمها وتعلمها، وكان رائد هذه المدرسة **رالف تايلر وزميلته هيلدا تابا** الذي رأى أن المنهج نظام متكامل يتكون من الأهداف والمحتوى والطريقة والتقويم، وكل ركن من هذه الأركان يؤثر في غيره ويتأثر به، وفي اعتقادنا أن المنهج كنظام يتكون من مداخل وإجراءات ومخارج، فالمداخل تتمثل بالأهداف والمحتوى من حيث اختيار الخبرات وتنظيمها، والإجراءات تتمثل بطرق التدريس واستخدام الوسائل التعليمية وأوجه النشاط المختلفة. أما المخارج فهي تقويم المداخل والإجراءات وذلك باستخدام أساليب التقويم العلمية غير تلك المتبعة في المدارس التقليدية، وسوف نتحدث عن كل من هذه الجوانب الثلاث بشيء من الإيجاز.

أولاً: المداخل.

1- الأهداف.

يعود بناء المنهج المدرسي على أساس الأهداف بشكلها الحالي إلى المربي الأمريكي **بوبيت**، الذي أورد في كتابه "**المناهج**" ضرورة بناء المنهج على أساس أهداف تعد مسبقاً، وضرورة تنظيم المادة الدراسية بتحقيق هذه الأهداف. ولكن حالت النظرية التجديدية البرغماتية بقيادة جون ديوي في التربية دون انتشار مبدأ صياغة المنهج وبنائه وفق أهداف محددة، لأن ديوي كان يعتبر أن هدف التربية الوحيد هو إيجاد السبل والوسائل التي تساعد على نمو الفرد كي يكون عضواً فعالاً نشيطاً في المجتمع الصناعي الذي كان يحلم به.

واختلفت بناء عليه وجهتا النظر: الأولى ترى أن التربية تهدف إلى الحياة التي تعد بناء على أنشطة محددة. والثانية: ترى أن الحياة مستمرة ومتجددة ويجب أن يعد المتعلم لمواجهة هذه التغيرات وذلك من خلال تعويده على أمرين هامين هما: **التفكير العلمي ومعالجة المشكلات عن طريق استخدامه.**

ورأت المدارس السلوكية التربوية، أن ترك المعلم دون خطة يسير على هديها وترك المتعلم دونما معرفة بما يجب أن يتعلمه، أو معرفة ما نسعى نحن كمربين لتحقيقه من التعلم ضرب من ضروب العشوائية، لذا يجب أن تبنى المناهج على أساس أهداف واضحة محددة، ومن رواد هذه المدرسة رالف تايلر وهيلدا تابا.

وقد رأى تايلر أن المدرسة مؤسسة ذات أهداف، وبناء عليه فإن التربية هي "مجموعة الأنشطة المنظمة التي تتبناها المدرسة والمؤسسات التربوية الأخرى والمشتقة من هذه الأهداف وتعمل على تحقيقها" لذا بدأ في نظريته لتطوير المنهج بالسؤال الهام: ما هي الأهداف التي

يجب على المدرسة أن تضعها لنفسها من أجل تحقيقها؟ وبعد استعراض بعض الطرق التي بواسطتها نستطيع تحقيق الأهداف، خرج بنتيجة مفادها "أن الهدف الصحيح هو ذلك الذي يركز على نشاط المتعلم وليس على نشاط المعلم أو ما تتضمنه المادة الدراسية". فقسم بناء عليه الأهداف إلى نوعين رئيسيين:

1- أهداف عامة وهي تلك التي تبنى على اساسها المناهج والمحتوى، ويمكن تحقيقها على المدى البعيد، وأعطى مثالاً لذلك "تنمية التفكير العلمي لدى التلاميذ" و "تنمية الاتجاهات الاجتماعية لديه".

2- أهداف سلوكية وهي تلك التي تتعلق بالتلميذ ويشتقها المعلم من الأهداف العامة للمادة ومحتوى المنهج، وتركز هذه الأهداف على سلوك التلميذ أو ما يتوقعه المعلم من سلوك بعد أداء الدرس يقوم به التلاميذ. مثال ذلك:

أ- أن يكتب التلميذ خمسمائة كلمة في مقالة تحتوي على جمل بالأمثلة الحية والاستنتاجات المعقولة عن أثر البترول على اقتصاد الشرق الأوسط.

ب- أن يميز التلميذ بين الاقتصاد القائم عغلى الاستيراد وذلك القائم على التصدير بعبارات معقولة.

جـ- أن يقرأ التلميذ فقرات الموضوع من كتاب القراءة المقرر قراءة جيدة بدون أخطاء.

فالأهداف العامة يمكن تقسيمها أيضاً إلى الأهداف العامة للتعليم والأهداف العامة لكل مرحلة تعليمية (الإبتدائية،المتوسطة، والثانوية). ويمكن أن نضع بعض الشروط اللازمة لصياغة الأهداف العامة ممثلة فيما يلي:

1- يجب أن تكون دقيقة الصياغة واضحة المعنى بحيث لا تدعو إلى سوء الفهم والتناقض.

2- يجب أن تراعي ظروف كل من التلميذ والمدرسة، بمعنى أن تراعي الإمكانيات المتاحة، فلا يوضع هدف يشترط لتحقيقه بع\ الإمكانيات غير المتوفرة أي يجب أن تكون واقعية يمكن تحقيقها.

3- يجب أن تكون محددة لما ينبغي السعي إلى تحقيقه عند التادريس.

4- يجب أن تكون مناسبة لمستويات التلاميذ وتقوم على أسس نفسية سليمة.

5- يسهل ترجمة هذه الأهداف سلوكياً وتحويلها إلى ممارسات تعليمية.

6- أن تكون شاملة لجميع الخبرات المقترحة ضمن الفصل الدراسي أو الوحدة الدراسية.

7- تتفق مع نتائج البحث العلمي في ميداني التربية وعلم النفس.

8- مسايرة أهداف الخطة الشاملة الاقتصادية والاجتماعية للبلاد وترتبط بالمجتمع واحتياجاته.

إذن **الهدف العام** هو ما نسعى إلى تحقيقه من تغيير شامل في سلوك التلاميذ على المدى البعيد، وذلك من خلال تدريس المواد والموضوعات العلمية والعملية في المدرسة من أجل نمو الفرد وفائدته لمجتمعه.أما **الهدف السلوكي** فهو الذي يصيغه المعلم في صورة أنماط سلوكية متوقعة من التلاميذ بعد التدريس، أكان هذا التدريس مظرياً أو عملياً، ولقد ضربنا ثلاثة أمثلة لصياغة الهدف السلوكي في الصفحة السابقة. ولقد وضع بعض التربويين شروطاً لصياغة الهدف السلوكي وهي كما يلي:

1- يمكن قياس الهدف السلوكي. وقياسه يساعد المعلم على تقييم مدى تعديل سلوك التلاميذ ومدى فاعلية العملية التعليمية وبالتالي تقويم نتيجة التعلم، ويمكن قياس الهدف السلوكي كماً ونوعاً.

2- أن يكون الهدف السلوكي محدداً وواضحاً، فإذا غمض معناه اختلف في تفسيره وبالتالي لا يمكن تحقيقه.

3- يمكن ملاحظة نتائج الهدف السلوكي، فكتابة التلميذ لمقالة معينة يمكن ملاحظتها في كراسته، وإذا طلب من المعلم أن يميز بين شيئين فإنه يستجيب لذلك شفاهة أو كتابة وهكذا.

4- أن يصاغ الهدف السلوكي على اساس مستوى التلاميذ وليس على أساس مستوى المعلم.

5- أن تشتمل عبارة الهدف السلوكي على الحد الأدنى من الأداء، وهذا الشرط يساعد التلميذ على إدراك مدة تعلمه وانجازه، وبالتالي يتعرف على الفروق الفردية بين التلاميذ.

6- أن تحتوى عبارة الهدف السلوكي على فعل إجرائي، وفي الغالب يفيد هذا الفعل المضارع والمستقبل مثل أن يكتب التلميذ، أن يميز التلميذ، أن يقارن التلميذ وهكذا.

فالهدف السلوكي إذن هو **"وصف لسلوك ينتظر حدوثه في شخصية التلمين نتيجة مروره بخبرة نعليمية أو بموقف تعليمي معين"**.

ويعرفه ميجر كما أورده (طعيمة) بأنه "إيصال ما نقصد إليه، وذلك بصياغة تصف التغيير المطلوب لدى المتعلم صياغة تبين ما الذي سيكون عليه المتعلم حين يكون قد أتم بنجاح خبرة التعلم، أو بمعنى آخر وصف لنمط السلوك أو الأداء الذي نريد أن يقدر المتعلم على بيانه". ونحت نرى أن الهدف السلوكي هو "صياغة تعبر عما يتوقعه المعلم من أداء يقوم به التلميذ بعد الدرس داخل حجرة الدراسة أو خارجها".

المحتوى:

يشمل محتوى المنهج الخبرات التي يختارها المختصون ويتم تنظيم هذه الخبرات في صورة محتوى دراسي. وهذا التسلسل في التنظيم مهم جداً في صياغة المنهج وبنائه. لذا يجب أن تتوافر في اختيار الخبرات الشروط التالية:

1- أن تكون مناسبة لمستوى التلميذ العقلي والجسمي والنفسي والاجتماعي.

2- تشتمل على جميع جوانب الخبرات التي حددها بلوم وهي المعلومات، الاتجاهات والقيم، والتذوق والتقدير. أو ما تسمى بالخبرات المعرفية، والخبرات الوجدانية التي حددتها سمبسون، والخبرات المهارية بأنواعها والتي حددها كراقول وغيرهم. ولقد تعارف التربويين على إدراج هذه المصطلحات تحت الأهداف لأنها مشتقة أصلاً من هذه الخبرات.

3- أن تكون مترابطة مع بعضها البعض بحيث تبدأ باختيار ما يتناسب مع النمو العقلي للتلميذ في مرحلة معينة. ثم تتدرج مع هذا النمو في اختيار الخبرات الجديدة التي تبنى على سابقتها. كما تكون مترابطة مع غيرها، مثال ذلك، الخبرات اللغوية، يجب أن تترابط مع الخبرات الاجتماعية والفنية والرياضية. ومواد اللغة العربية يجب أن تكون مرتابطة فيما بينها، زذلك يعني تحقيق مبدأ الترابط أفقياً ورأسياً.

4- يجب أن تتمشى هذه الخبرات مع قيم المجتمع وثقافته وعاداته وتقاليده، فلا تختار الخبرات التي تتلائم مع طبيعة المجتمع العربية المسلم وعقيدته، ولا يعني هذا أن نلجأ للاستعانة بما أنجزه الآخرون في الشرق أو في الغرب بل أخذ الحيطة والحذر وفقاً للمعايير السابقة.

وذكر (طعيمة) أن (نيكولاس) و (نيكولاس) أوردا مجموعة من المعايير التي يجب أن تراعى في اختيار الخبرات أجملاها فيما يلي:

أ- معيار الصدق: يعتبر المحتوى صادقاً عندما يكون واقعياً وأصيلاً وصحيحاً علمياً فضلاً عن تمشيه مع الأهداف الموضوعة.

ب- معيار الأهمية: يعتبر المحتوى مهماً عندما يكون ذا قيمة في حياة الطالب، مع تغطية الجوانب المختلفة في ميادين المعرفة والقيم والمهارات مهتمهاً بتنمية المهارات العقلية وأساليب تنظيم المعرفة أو جعلها مفيدة للمتعلم أو تنمية الإتجاهات الإيجابية لديه.

جـ- معيار الميول والاهتمامات: ويكون المحتوى متمشياً مع اهتمامات الطلاب عندما يختار على أساس دراسة هذه الاهتمامات والميول فيعطيها الأولوية دون التضحية بالطبع بما يعتبر مهماً له.

د-- معيار القابلية للتعلم: ويكون المحتوى قابلاً للتعلم عندما يراعي قدرات الطلاب متمشياً مع الفروق الفردية بينهم مراعياً مبادىء التدرج في عرض المادة التعليمية.

هـ- معيار العالمية: ويكون المحتوى جيداً عندما يشمل أنماطاً من التعليم لا تعترف بالحدود الجغرافية بين البشر، وبقدر ما يعكس المحتوى الصيغة المحلية للمجتمع ينبغي أن يربط الطالب بالعالم المعاصر من حوله.

أما تنظيم المحتوى فيقصد به صياغته بطريقة تتناسب ونمو التلاميذ في المرحلة التي يصا غ لها هذا المحتوى، والصياغة ليست الهدف في حد ذاتها بل ترتيب الخبرات بحيث تتمشى مع مراحل النمو المختلفة وتثير اهتمامات المتعلمين بالتعلم الجيد، كما تتناسب مع ميولهم وقدراتهم بقصد تحقيق الأهداف التربوية العامة للمادة الدراسية.

وتنظيم المحتوى من الأمور المهمة جداً في عملية بناء المنهج، إذ يجب أن يراعى في هذا التنظيم إشتمال كل موضوع من موضوعات التعلم أو كل وحدة دراسية على أكبر عدد ممكن من الخبرات المعرفية والحركية والمهارية، ولقد حدد تايلر ثلاثة معايير أساسية لتنظيم المحتوى وهي:

1- **الاستمرارية:** ويقصد بها ترابط الخبرات رأسياً.

2- **التكامل:** ويعني اتصال الموضوعات بعضها بالبعض الآخر أفقياً.

فاللغة يجب أن تخدم العلوم والتاريخ والجغرافيا، والكيمياء تخدم الجيولوجيا والجغرافيا والعلوم أيضاً، ويقصد بالتكامل أن تصا غ الخبرات التعليمية للمادة الواحدة مع الرجوع إلى المواد الأخرى بحيث تكون خبرات متشابهة، فمثلاً، إذا درس التلميذ الشعر الجاهلي في الأدب العربي يجب أن يقابله موضوع تاريخ العرب قبل الإسلام، وتستمر هذه الخبرات المتكاملة حتى المرحلة الثانوية، فلا يجب أن يدرس الشعر الجاهلي في الأدب وتاريخ العرب

في العصر الحديث في السنة نفسها، وهذا ما يقصد بالتكامل، ولقد ضرب تايلر أمثلة كثيرة على التكامل منها مثلاً: الموضوع استقلال الشعوب فيمكن تدريس هذا الموضوع في مادة العلوم الإجتماعية في المرحلتين الإبتدائية والمتوسطة، ثم يدرس هذا المفهوم في مجالات أخرى مثل: التاريخ وعلم الإجتماع واللغة والجغرافيا وغيرها، لذلك إقترح تايلر نظام "الوحدات الدراسية" التي تشتمل كل وحدة منها على خبرات متنوعة مترابطة ومتكاملة ويستمر تدريسها أياماً أو شهوراً.

3- **التتابع**: ويقصد به تعمق المعلومات والمفاهيم والقواعد والقوانين لدى التلاميذ عاماً بعد الآخر، بحيث يكتسب التلاميذ الخبرات تدريجياً ووفق قدراتهم العقلية والجسمية والنفسية والإجتماعية، كذلك وفق ميولهم واهتماماتهم، فمثلاً: إذا درس التلميذ جمع المؤنث السالم في المرحلة الإبتدائية يتناول الموضوع نفسه بالدراسة في المرحلة المتوسطة ولكن بشكل أعمق، ويضاف إليه ملحقات جمع المؤنث السالم، فالتتابع معناه تسلسل الخبرات من السهل إلى الصعب ومن البسيط إلى المعقد.

أما المحتوى نفسه فإنه يشمل الاختيار والتنظيم ويقصد به "**مجموع الخبرات التربوية والحقائق والمعلومات التي يرجى تزويد الطلاب بها، وكذلك الإتجاهات والقيم التي يراد تنميتها عندهم، وأخيراً المهارات الحركية التي يراد إكسابهم إياها بهدف تحقيق النمو الشامل المتكامل في ضوء الأهداف المقررة في المنهج**".

وهذه الخبرات يجب أن تكون وثيقة الصلة بحياة التلاميذ ومستوياتهم ومطالب نموهم، كما يجب متضمنة لحاجات المجتمع والبيئة المحلية والتطورات العلمية الحديثة.

ثانياً: العمليات الإجرائية:

وتشمل هذه العمليات طرق التدريس واختيار الوسيلة المناسبة لتحقيق الأهداف وتحديد الأنشطة المتضمنة والمتعلقة بموضوعات الدراسة ومراعاة ظروف الموقف التعليمي.

طرق التدريس: تعتبر المدرسة مؤسسة من المؤسسات التربوية المهمة التي أنشأها المجتمع لتحقيق أهدافه التربوية، ومن هذه الأهداف تربية أبناء المجتمع وإعدادهم للحياة كي يصبحوا أعضاء نافعين مستقبلاً، وبناء عليه تعمل المدرسة طبقاً لفلسفة تربوية يؤمن بها المجتمع، وفي إطار الإتجاهات التربوية التي حددها أيضاً.

لذا كان من الضروري أن تقوم المدرسة بإتخاذ أساليب مختلفة في التربية والتعليم تتفق

والفلسفة التربوية والإتجاهات الإجتماعية التي تضبط سلوك الفرد في المجتمع الكبير، ومن هذه الأساليب ما نسميه "طرق التدريس"، إذ يمكن أن نحدد مفهوم الطريقة بأنها "**الوسيلة التي تتخذها المدرسة ويرتضيها كل من المعلم والتمليذ لتحقيق الغايات الإجتماعية والتربوية**".

فالطريقة إذن أسلوب يرتضيه كل من المعلم والتلميذ وبتخطيط تشترك فيه الإدارة المدرسية، وبذلك يمكن القول أن هذا المفهومساير تطور مفهوم التربية الذي أصبح يعني الاهتمام بالفرد المتعلم من جميع جوانب شخصيته، إذ كانت التربية التقليدية لا تعني بآراء الأفراد ويقصد بهم من يهمهم الأمر في العملية التربوية وهم المتعلمون، بل كانت تفرض نمطاً من أنماط السلوك يقوم بع المعلم ويرتضيه التلميذ قهراً بحيث يؤثر ذلك في سلوكه وإتجاهاته سلباً أكثر منه إيجاباً.

وهناك من الجوانب التربوية الكثيرة التي تؤثر في طريقة التدريس نذكر منها:

1- تأهيل المعلم وإستعداده للعمل في مهنة التدريس وهما أمران مهمان للغاية، لأن المعلم المؤهل تأهيلاً عالياً يكون عطاؤه بلا شك كبيرا، والمعلم الذي لديه إستعداد كي يكون معلماً يكون عطاؤه أكبر.

2- المبنى المدرسي، ويتضمن المرافق والمباني الأخرى التابعة للمدرسة، وبما أن المنهج الحديث يعتمد على النشاط الذاتي للتلميذ، فلابد من توافر الملاعب المناسبة والمعامل والورش التي تساهم في تحقيق الأهداف التربوية، كما يجب أن تكون الحجرات واسعة بحيث لا تضيع فيها فردية التلميذ ولا تقضي على روح الجماعة، كما يجب أن تشتمل على جميع الأجهزة والأدوات والوسائل اللازمة للمعلم.

3- الوسائل التعليمية، توافرها في المدرسة شيء مهم جداً، ولكل مادة دراسية وسائلها الخاصة بها، وقد تشترك الوسيلة الواحدة لتدريس أكثر من مادة، وهذا يدل على تكامل القدرات ووحدة المعرفة. فالخارطة مثلاً تستخدم في التاريخ والجغرافيا والقراءة، والرحلات تستخدم لجميع المواد، والمعامل تستخدم لأكثر من مادة وهكذا، ويجب أن تتوافر في المدرسة المكتبة الواسعة المزودة بشتى أنواع الكتب العلمية والفنية كي تكون مراجع للتلاميذ، وتعتبر المراجع جزءاً من الوسائل التعليمية، لأن المعلم المؤهل تأهيلاً عالياً يكون عطاؤه بلا شك كبيراً.

4- إستعداد التلاميذ للتعلم: حيث أن هناك بعض البيئات والأوساط الإجتماعية تعتني بأبنائها وتغرس في نفوسهم حب العلم واحترام المدرسة والمدرسين، ولكن هناك بعض

الأوساط لا تهتم بأبنائها ولا تتابع دراستهم ولا تراجع المعلمين والادارة المدرسية للتعرف على مستوياتهم، لذا نرى أن الأبناء أنفسهم تتولد لديهم الأحاسيس والاتجاهات السلبية اتجاه المدرسين والمدرسة والدراسة بشكل عام فيسلكون المسلك السلبي من حيث الغياب والإهمال وإشاعة الفوضى داخل الفصول الدراسية.

وهذه كلها مؤشرات على عدم إستعداد التلاميذ للدراسة، وقد يوجد في الفصل الواحد أكثر من تلميذ من هذا النوع مما يعطل على بقية زملائهم من التلاميذ.

5- العلاقات الإنسانية في المدرسة، توافر العنصر الإنساني والعلاقات الديمقراطية القائمة على التعاون والتشاور تساعد المعلم على أداء رسالته، فالإدارة مسؤولة عن حل مشاكل التعليم في المدرسة بالإشتراك مع المعلمين، والمعلمون مسؤولون عن نتائج تلاميذهم ويتشاورون مع الإدارة في كل ما يقف عائقاً أمام حل المشكلات التي تواجههم.

والعلاقة بين المدرس والتلميذ لا تقل أهمية عن علاقة المدير بالمدرس، إذ يجب أن يحترم المعلم قدرات تلاميذه وإهتماماتهم وميولهم، ويجيب على أسئلتهم بصدر رحب دون ضيق أو تبرم.

6- العلاقة بين المدرسة وأولياء الأمور، تلك العلاقة من الأهمية بمكان، إذ أن الاتصال المباشر بالمدرسة من شأنه أن يعرف أولياء الأمور مستويات أبنائهم ويمكن للمدرسة أن تستعين بآراء أولياء الأمور لحل بعض المشاكل الدراسية. كذلك في وضع الخطط اللازمة لبناء منهج جديد واستراتيجية تعلم جديدة وأنشطة متنوعة.

7- النشاط المدرسي، يعتبر من مكونات المنهج الأساسية لأنه المنهج المبني على ربط النظرية بالتطبيق لا يستغني عن النشاط الذي يقوم به التلاميذ بتوجيه من المعلم وإرشاده، وذلك لإكتساب الخبرات المربية وفق الأهداف التربوية المنشودة.

ثالثاً: العمليات التقويمية:

يعتبر التقويم من مكونات المنهج المهمة، إذ أن الامتحانات بشكلها التقليدي كانت مجرد محاولة للتعرف على مقدرة الطالب على الحفظ وتذكر المعلومات، أما في المفهوم الحديث للمنهج فيشمل التقويم كلا من التشخيص والعلاج، وبناء على نظرية الأهداف فإن التقويم هو "**التأكد العملي من مدى تحقيق الأهداف التربوية**".

فالمعلم عادة يخصص وقتاً في حصة الدرس لتقييم تلاميذه والتأكد من مدى فهمهم للموضوع أو تنفيذهم للخطة المقترحة في درس النشاط، ثم يقوم بناء على النتائج المرئية

والملموسة من تحديد أوجه القوة ويقوم بتدعيمها، وتحديد أوجه الضعف والتعرف على أسبابها لعلاجها وتلافيها مستقبلاً. وهذا ما نطلق عليه "**التغذية الراجعة**".

ومجموع هذه الإجراءات التقييمية نسميه (تقويماً) لأن التقييم هو التشخيص، والتقويم هو التعديل في سلوك كل من المعلم والتلميذ على السواء وذلك من أجل تحقيق الأهداف العامة للمادة الدراسية أو ما نسميه "العلاج"، **فالتقويم إذن من خلال هذه الإجراءات هو "التأكيد العملي الملموس والمشاهد لما تحقق من أهداف داخل الفصل الدراسي أم خارجه". والعمل على تدعيم السلوك والاستجابات الايجابية وتعديل عكس ذلك.**

وقد يعدل المعلم بناء على الثغرات التي اكتشفها من أسلوب تدريسه، لأنه ربما كانت طريقته في التدريس أعلى من مستوى التلاميذ أو أقل من مستواهم، وقد يقوم بتعديل الأهداف التي صاغها للدرس، وذلك ربما لأنها لم تعتمد على خبرات سابقة مر بها التلاميذ أو غير واضحة أو غير محددة.

وربما يقوم المعلم بالتعديل في محتوى المنهج إذا كشف أن عناصره صعبة أو سهلة، وعملية التعديل التي يقوم بها المعلم بعد إجراء عملتي التقييم والتقويم يسميه سكنر "**التغذية الراجعة**".

ومن فوائد التقويم المهمة أنه يساهم في الكشف عن ميول التلاميذ ومواهبهم وإستعداداتهم وذلك إذا توافرت العناصر الأساسية في التقويم وهي:

1- الشمولية: أي تقويم جميع جوانب شخصة التلميذ.

2- الصدق: بمعنى أن يوضع الاختبار لما يراد قياسه، فلا تصاغ أسئلة لقياس درجة التذكر والمطلوب هو قياس مستوى التلميذ في تحليل النص الأدبي مثلاً.

3- الثبات: بمعنى أن تكون النتائج التي تحصل عليها المعلم بعد أداء الاختبار مشابهة إلى حد كبير للنتائج نفسها التي يتحصل عليها لو قام بإجراء الاختبار مرة أخرى على التلاميذ أنفسهم.

4- التنوع: بمعنى عدم الاقتصار على إجراء نوع واحد من الاختبارات كالاختبارات الشفوية أو اختبارات المقال، بل يجب استخدام الاختبارات الموضوعية بأنواعها المختلفة، وعدم الاعتماد على الاختبارات التحريرية بشكل عام، بل يجب الأخذ بالإعتبار تقييم التلميذ اليومي ومدى تقدمه من خلال مشاهدة المعلم لأعماله اليومية.

5- الموضوعية: أي لا تؤثر العوامل الشخصية أو المزاجية على القائمين بعملية التقويم.

أسس بناء المنهج:

مما لا شك فيه أن بناء المنهج يحتاج إلى خبرة طويلة من حيث:

1- التمكن من المادة العلمية المتخصصة والتعمق فيها ومتابعة تطورها والأخذ بالجديد دائماً مع أحداث عملية الربط بين القديم والحديث.

2- دراسة المجتمع دراسة جيدة من حيث مشكلاته وإتجاهاته وقيمه وطموحاته وفلسفته العامة وسياسته الإقتصادية والإجتماعية والثقافية، كما يجب الاهتمام بدراسة تاريخ تطور هذا المجتمع حتى يساير المنهج الحديث هذا التطور والمستويات الاجتماعية المختلفة.

3- دراسة خصائص نمو التلاميذ بشكل عام والمؤثرات التي تلعب دوراً كبيراً في نموهم.

تعتبر هذه الشروط لازمة لبناء اي منهج، ولكن هناك بعض الأسس المهمة التي يجب ان يبنى عليها المنهج وهي:

1- يجب أن تكون الخبرة المربية هي أساس بناء المجتمع، ويجب أن تتوافر عوامل ثلاث كي يتم اكتساب الخبرة بشكلها الإيجابي وهذه العوامل هي: العمل، رد الفعل، وإيجاد علاقة بين العمل ورد الفعل أو ما يسمى بالنتيجة.

2- ينبغي أن يكون المنهج وثيق الصلة ببيئة التلاميذ.

3- يجب أن تراعى في بناء المنهج خصائص نمو التلاميذ ومطالبهم.

4- يجب أن يتيح المنهج المجال للتلاميذ لممارسة المباديء والقيم المتضمنة في فلسفة المجتمع.

5- يجب أن تستخدم أساليب التقويم المتنوعة لقياس مدى تحقيق الأهداف التربوية ومدى اكتساب التلاميذ للخبرات المربية.

أنواع المناهج

منهج المواد المنفصلة: سبق أن فصلنا مزاياه وعيوبه ومن خلال عرضنا لطرق التدريس التقليدية التي تقوم على هذا النوع من المنهج. ومن الأفضل أن يطلق عليه اسم المقررات المنفصلة لأن موضوعات الدراسة تدرس منفصلة الواحدة عن الأخرى حتى فروع المادة الواحدة تخصص لها حصص دراسية مستقلة، ففروع اللغة العربية مثلاً تدرس في مدارسنا على عذا النمط، فالنحو منفصل عن الأدب والقراءة منفصلة عن الإملاء والنصوص وهكذا.

ولكن يمكننا القول أن هذا النوع من المقررات المفروضة والمخطط لها مسبقاً من قبل المسؤلين تجد التشديع من الكثير من التربويين للأسباب التالية:

1- سهولة هذا النوع من المقررات من حيث التأليف والتدريس.

2- عدم وجود إمكانيات لتنفيذ المقررات الحديثة، وعلى وجه الخصوص يتم إعداد المعلمين وتدريبهم على تدريس منهج المواد المنفصلة.

3- تشجيع أساتذة الجامعات لهذا النوع من المقررات على اعتبار الأنها صورة مصغرة من المناهج الجامعية.

4- ارتياح أولياء الأمور لتطبيق وتدريس المقررات المدرسية، فكلما كانت المناهج تعتمد على الحفظ والمذاكرة كلما لقيت التأييد من أولياء الأمور.

5- تهيئة الإدارة المدرسية والتوجيه الفني وأقسام الامتحانات والمباني المدرسية لمثل هذا النوع من المناهج.

ولكن حاول بعض التربويين تطبيق بعض أنواع المناهج التي عالجت عيوب منهج المقررات الدراسية ومن هذه المناهج:

أ- منهج المواد المترابطة: حاول المربوين من خلال هذا المنهج ربط فروع المادة الواحدة بعضها ببعض، فاللغة العربية أصبحت تدرس كمادة واحدة، فيقوم المعلم بتوجيه أسئلة تتعلق بالنحو أثناء قراءة التلميذ لموضوع في القراءة، ويناقشه حول المؤلف ونشأته وبيئته وخصائص أدبه وكل هذا في مادة واحدة. كما يدرس التاريخ والجغرافيا كمادة واحدة، حيث يتناول المعلم قطراً عربياً أو بلداً أجنبياً ويطلب من تلاميذه دراسة هذا القطر أو البلد من الناحيتين الطبيعية والتاريخية والسكانية والمناخية ... الخ.

ب- منهج المواد المتشابهة: وهو أقرب ما يكون إلى منهج الوحدات الدراسية الذي نوهنا إليه في طرق تدريس الوحدات، لذا لجأ التربويون إلى تجميع المواد المتشابهة في مجموعة دراسية أو وحدة واحدة لتبرز ككتلة علمية تعطي الدارس فكرة عن الترابط بين فروع المادة، والهدف من وضع هذا النوع من المناهج هو التقليل من عدد المواد الدراسية في المدرسة. ولكن ما يؤخذ عليها أنها لم تخرج من حيث المحتوى وطريقة التدريس عن مفهوم المنهج التقليدي.

2- هناك من المناهج التي تتسم بالفاعلية بين المعلم والتلميذ والمادة المتعلمة، منها منهج النشاط المدرسي أو المنهج القائم على الخبرة، ومنهج الوحدات الدراسية. وهناك البرنامج المحوري الذي يعتمد على خطة عمل نظرية وعملية، وسوف نتحدث عن كل من هذه المناهج.

أ- **منهج النشاط**: بدأت المدرسة التقليدية تفكر في طريقة تبتعد فيها عن الحياة المدرسية التقليدية، فأدخلت في برامجها فرصاً لأوجه نشاط مختلفة بين الحين والآخر، وكان ذلك في صورة تعديل لمنهج المواد الدراسية "التقليدي" تعديلاً يدرك أهمية قيام التلاميذ بنشاط تشرف المدرسة عليه، وذلك لأن المدرسين أحسوا بأن التلاميذ يتقبلون بروح الرضا والسعادة كل ما يسند إليهم من عمل لا يتصل بالمادة الدراسية ولا الكتاب المدرسي، ولو كان ذلك فترة واحدة في كل أسبوع، أو فترة معينة في كل يوم.

ولكن بالرغم من كل هذا، بقيت الدراسة والتدريس بالطريقة التقليدية المعتادة، بالإضافة إلى الجدول المدرسي التقليدي الذي أضيفت إليه فترة في نهاية كل يوم دراسي، أو فترة في كل أسبوع عرفت باسم "فترة النشاط". وكانت هذه الفترة تخصص للألعاب الرياضية أو التمثيل أو الأشغال اليدوية أو الموسيقى أو أي نشاط آخر. وكانت الإدارة المدرسية والمدرسون لا ينظرون إلى هذا النشاط إلا على أنه يمثل فترة ترويح واسترخاء للتلاميذ والمعلمين.

وبذلك بقيت فكرة المنهج التقليدي القديم تسيطر على أذهان المخططين للمنهج والعاملين في المدرسة التقليدية، وظل أسمى غايات المدرسة هو **"إتقان المادة الدراسية والاعتماد على الكتاب المدرسي"** ، هذا بالإضافة إلى ما كان ينظر إلى **النشاط على أنه فترة ترويح، ويفرض على التلاميذ جميعاً دون مراعاة لمستوياتهم المختلفة، وبذلك أغفل ميولهم وقدراتهم وما بينهم من فروق فردية.**

أما من ناحية الإشراف على النشاط، فلم يكن المعلم متخصصاً في هذا المجال، وغير ميال إلى تأديته، حيث كانت العناية إلى الألعاب الرياضية والفنون التي تنفذ داخل حجرة الدراسة وفق زمن محدد. من هنا نرى أن هذا النشاط غير منظم ويتفاوت الأخذ به من مدرسة إلى أخرى، مما أدى إلى توجيه اللوم إلى بعض المدارس التي لم تعن به، لذلك أخذت مظاهر النشاط تظهر كنوع من التنافس بين المعلمين بغض النظر عن مدى مراعاة الأسس التربوية والنفسية لهذه المظاهر، أو مدى ربط هذه المظاهر بحياة التلميذ، كل هذه العيوب في ممارسة أوجه النشاط في المدرسة التقليدية أدت إلى ظهور مفهوم جديد له يقوم على النشاط الذاتي للتلميذ قائم على التنوع الذي يعكس مفاهيم اعمق من المعلومات لتذهب إلى تدعيم الميول والاتجاهات الايجابية والتوجه نحو حب العمل والمساواة والتسامح وهذا منبع المذهب الديمقراطي في التربية الحديثة.

ففي أوائل القرن الحالي نادى جون ديوي بمنهج النشاط وتبعه في ذلك وليام كلباتريك،

حيث طبق ديوي منهجه القائم على النشاط في مدرسته التجريبية سنة 1897، وتم تدريس ذلك المنهج على أساس تنظيم الخبرة بواسطة مشروعات يشترك التلاميذ في إعدادها وتطبيقها وتقويمها، ويمكن للتلميذ عن طريق أي مشروع أن يكتسب الكثير من المعلومات والخبرات والمهارات التي يمكن أن تنتمي إلى عدد كبير من المواد الدراسية التقليدية.

وبذلك، انتقل مركز الاهتمام في منهج النشاط من المادة الدراسية إلى التلميذ المتعلم، ورأت المدرسة الإبتدائية بعد أن اتجهت نحو نظريات التعلم والاتجاهات التربوية الحديثة، الأخذ بهذا المنهج على اعتبار أنه يقوم على فلسفة ربط النظرية بالتطبيق والمواد الدراسية بالنشاط العملي، وتخطي الحواجز الفاصلة بينها، وقيام التلميذ بدور إيجابي في عملية التعلم، وربط المدرسة ببيئة التلميذ وحياته وهذا ما يمكن أن نسميه "**الاهتمام الكلي بالمتعلم**".

ولقد أخذت بعض البلاد العربية فكرة منهج النشاط وسعت إلى تطبيقه في مدارسها، منها جمهورية مصر العربية، حيث تم اختيار بعض المشروعات التي تتناسب والمرحلة التي تُنَفَذْ فيها، ومن هذه المشروعات تمثيل "حياة قدماء المصريين" في مادة التاريخ، ومشروع إنشاء شركة تعاونية خاصةً بفصول الصف الثالث الإبتدائي وغيرها.

ولم يقتصر تنفيذ المشروعات في المدارس النموذجية الإبتدائية. بل كانت هناك محاولات لتدريس بعض الموضوعات في المرحلة الثانوية على طريقة المشروعات، ومن هذه المحاولات تدريس مادة الأدب العربي في المدرسة النموذجية الثانوية بحدائق القبة، وذلك عن طريق بعث الحياة في دراسة الأدب وإثارة شغف التلاميذ به، كي يصبح وسيلة لتكوين التذوق الأدبي لديهم، وكان التدريس يتم عن طريق سرد القصص والتمثيل والاهتمام بالحوادث الجارية وحوادث التاريخ المثيرة، والتي تثير بدورها ميول التلاميذ وتعمل على إشباعها.

ولقد واجه القائمون على التجربة بعض العقبات في تنفيذ هذه المشروعات منها:

1- عدم استعداد المعلم لتدريس هذا النوع من المناهج.

2-عدم توافر الوسائل والإمكانيات التي يستعين بها لتحقيق أهدافه.

3- عدم وجود مرجع للمشروع يعتمد عليه أثناء قيامه بعملية التنفيذ. مثل ذلك الذي يتوافر كدليل لتدريس الوحدات الدراسية.

من هنا نلاحظ أن أي مشروع تعليمي يحتاج إلى تخطيط مسبق ورسم استراتيجية معينة لتنفيذه، فمثلاً، لو أراد المعلم القيام بمشروع مثل " صناعة الورق" فإنه يحتاج إلى مراجع

علمية يستعين بها لتحقيق أهدافه من المشروع، وخصوصاً فيما يتعلق بتاريخ صناعة الورق وكيفية صناعته، ويحتاج إلى بعض الإمكانيات التي تساهم في إنجاح عملية الصناعة نفسها على مستوى بسيط. كما قد يحتاج إلى زيارات ميدانية لبعض المصانع كي يشاهد التلاميذ بأنفسهم خطوات الصناعة والمواد الكيماوية التي تتكون منها مادة الورق، كما يحتاج إلى بعض الوسائل التي تساعد على فهم التلاميذ لمثل هذا الموضوع كمشاهدة فيلم تعليمي يبين مراحل الصناعة ومركبات الورق، أو عرض بعض الشرائح التي تبين أنواع الورق وفوائده وأهميته وتركيباته.

من هنا لا يمكن للمعلم القيام بمثل هذا العمل والنجاح في تطبيقه ما لم يتوافر بين يديه مرجع يوجهه إلى كيفية التدريس والتطبيق. وعدم توافر مثل هذا المرجع وعدم وجود الخبرة الكافية لدى المعلمين وغيرها من العوامل التي تعتبر من معوقات انتشار طريقة المشروعات وصعوبة تنفيذها، مما أدى إلى محاولة تنظيم المنهج في صورة وحدات دراسية وإعداد مراجع لهذه الوحدات.

ب- منهج الوحدات الدراسية: يعتبر هذا المنهج أقرب إلى الواقع من المناهج الأخرى، إذ يمكن تطبيقه في مدارسنا، وذلك عن طريق تنظيم الموضوعات الدراسية في صورة وحدات متكاملة لمعالجة تفكك المنهج، والعمل على وحدة المعرفة وربط الدراسة بالحياة وإيجابية التلاميذ ونشاطهم.

وتعمل الوحدات الدراسية على مساعدة المعلم في تطبيق ما يريد عن طريق مرجع الوحدة الذي يشتمل على أهداف الوحدة الدراسية وأوجه النشاط اللازمة لتنفيذها، والوسائل التي يمكن استخدامها كما يشتمل على مقترحات لتقويم أعمال التلاميذ والتأكد من مدى تحقيق الأهداف السابقة. ولقد تطرقنا إلى موضوع الوحدات الدراسية في فصل طرق التدريس.

جـ- المنهج المحوري: تعود فكرة ظهور المنهج المحوري إلى تفكير التربويين في أمريكا ضرورة بناء منهج يدور حول مشكلات التلاميذ وحاجاتهم ويتخطى الحواجز الفاصلة بين المواد الدراسية، وفي الوقت نفسه يتفادى عيوب وأخطاء المناهج السابقة. وكانت المشكلة التي عطلت ظهور هذا المنهج إلى حيز التنفيذ تكمن في البداية في معارضة الجامعات الأمريكية قبول الطلاب الذين يدرسون وفق المنهج المحوري، لأنهم من وجهة نظرها، يختلفون عن زملائهم الذين درسوا مواد معينة معتمدة من الجامعة، لأن هذه المواد تعتبر صورة مصغرة لمناهجها، والجامعة تعتبر امتداداً لتلك المدارس التقليدية المعترف بها من قبلها.

أما الطالب الذي درس مشكلات معينة تتصل بحاجاته ومتطلباته، وبحاجات المجتمع ومتطلباته فهو غير مؤهل لدخول الجامعة لأنه أقل علماً وخبرة من زملائه الذين تخرجوا من المدارس التقليدية على حد زعمها. فمثلاً، لو درس طلاب المنهج المحوري مشكلة يعاني منها المجتمع الأمريكي والأوروبي ممثلة في قطع الإمدادات البترولية عن أمريكا وأوروبا، وكان محور الدراسة "**أثر بترول الشرق الأوسط على الحياة الصناعية والاجتماعية في أمريكا**"، فإن الجامعة تعتبر مثل هذا الموضوع غير مقرر على الطلاب في أية سنة دراسية، لذا فلا مجال لخريج المدارس التي تدرس مثل هذه المحاور في الجامعة، وكان هذا أساس رفضها ومعارضتها لتطبيق المنهج الجديد.

لذا كان لا بد من تجربة هذا المنهج على بعض الطلاب حتى تقتنع الجامعة بقبولهم مستقبلاً، ولذلك قامن "**رابطة التربية التقدمية في أمريكا**" بتجربة على ثلاثين مدرسة ثانوية، وكان ذلك في الفترة ما بين 1932-1940م وبإذن من الجامعة نفسها، شريطة أن يقبل هؤلاء الطلاب فيها. وكان المنهج الذي طبق على الطلاب قائماً على النشاط الذاتي والخبرة والممارسة العملية لأوجه النشاط الذي خطط له مسبقاً في ضوء حاجات التلاميذ ومشكلاتهم، وصيغت موضوعات الدراسة في صورة محاور تدور الدراسة حولها، وأصبحت هذه التجربة تعرف "**بتجربة الثماني سنوات**".

وبعد التجربة أجريت اختبارات لطلاب مدارس العينة، فكانت النتيجة أن مستواهم أحسن بكثير من المجموعة المقارنه التي اختيرت كمجموعة ضابطة، وكانت الأفضلية في المستوى من حيث المعلومات والمهارات والخبرات المتكاملة. ولق طبق هذا المنهج خلال فترة التجربة على طلاب ست مدارس تجريبية، فتبين أيضاً أن هؤلاء الطلاب قد تفوقوا على المجموعة الضابطة في متوسط الدرجات ومدى الانجاز ومراتب الشرف العلمية، وحب الاستطلاع العقلي، والتفكير العلمي وفي جميع صفات المواطنة الصالحة.

وتوافرت الظروف التجريبية نفسُها لمدرسة "ميتشيغان" الثانوية التي قامت بتطبيق المنهج نفسه سنة 1938م، وكانت النتائج لهذه الدراسات التجريبية "**أنه كلما كانت المدرسة تمارس الخبرات التجريبية في تنفيذ المنهج، كلما أدى ذلك إلى درجة نجاح أعظم عند تلاميذها**".

ومنذ علم 1940، كان لهذه الدراسات نتائج إيجابية على المناهج بشكل عام، وعلى المنهج المحوري على وجه الخصوص، وبذلك تدعمت فكرته وأصبحت أكثر شيوعاً. ويعرف بعض التربويين المنهج المحوري بأنه: "**خطة لتنظيم وتخطيط الجزء الأساسي لبرنامج التعليم العام**

في المدرسة". ويشير إليه آخرون بأنه "ذلك الجزء من المنهج الذي يعمل -كوظيفة أساسية له- على نمو المسؤولية، والكفاية الشخصية والاجتماعية التي يحتاجها جميع الشباب ليخدموا مطالب المجتمع الديمقراطي".

نلاحظ من التعريفات السابقة أم المنهج المحوري لا يعتبر منهجاً يستأثر باليوم الدراسي كله، بل يخصص له وقت معين من اليوم يتراوح بين ثلثه إلى نصفه، ويطلب من جميع التلاميذ متابعته على اعتبار أنه يهيؤهم لاكتساب المفاهيم والخبرات والاتجاهات والقيم الأساسية التي يحتاج إليها كل مواطن، بغض النظر عن ميدان تخصصه في المستقبل. **والبرنامج المحوري يتكون من مجموعة من الميادين الكبرى التي سبق تخطيطها في ضوء حاجات التلاميذ العامة ومشكلاتهم المشتركة، ومن هذه الميادين يقوم المدرس ببناء وحدات تعليمية تتخطى دراستها الحواجز الفاصلة بين المواد المختلفة.**

لذلك نرى أن دقة التعبير تقتضي أن نستخدم مصطلح "**البرنامج المحوري**" على اعتبار أنه لا يستمر طيلة اليوم الدراسي. ويتبين من المفهوم السابق للبرنامج المحوري بعض الأمور التي يجب توضيحها وتعتبر نقطة تحول في التنظيم المنهجي، وتميز البرنامج المحوري عن غيره من المناهج السابقة بما فيها منهج النشاط بالأمور التالية:

1- التخطيط المسبق لميادين الدراسة المقترحة، وأغلب هذه الميادين تتعلق بمشكلات التلاميذ العامة وصياغتها في وحدات تعليمية تتخطى دراستها الحواجز الفاصلة بين المواد المألوفة في المنهج التقليدي.

2- إعداد مراجع الوحدات في هذا البرنامج، إذ يقوم المعلم بإعدادها كي يستعين بها أثناء تدريسه للوحدات الدراسية في فصل معين، وهذا كان ما يفتقر إليه منهج المشروعات.

ويتبادر إلى الذهن سؤال حول أهداف المنهج المجوري الذي تدور الدراسة فيه حول محور معين يختاره الطلاب مع معلمهم، أو مشكلة معينة تواجههم وتحتاج إلى حل. فلقد وضع خمسة وأربعون أستاذا في ثماني مدارس ثانوية بولاية ميتشيغان الأمريكية هذه القائمة بترتيب أهداف المنهج المحوري حسب أهميتها كما يلي:

أولاً: إظهار وتنمية مبدأ الريادة بالنسبة للمعلم. ومن هذه الطرق التي تؤدي إلى هذا الهدف:

1- تقوية العلاقة بين التلاميذ والمدرس عن طريق التعرف على كل تلميذ من حيث حاجاته وإمكانياته، والعمل على إشباعها.

2- تهيئة الفرص أمام التلاميذ بتنمية هذه الحاجات والكشف عن الميول والاتجاهات والإمكانيات.

3- مطابقة العمل لمستويات التلاميذ العقلية والجسمية والنفسية والاجتماعية.

4- تعويد التلاميذ على الاعتماد على النفس والطمأنينة في العمل.

ثانياً: ضرورة ربط التعليم بعملية اكتساب الخبرة ومن الطرق التي تؤدي إلى ذلك:

1-العناية بعملية الإدراك للموقف التعليمي، أي ربط القضايا المتعلمة بعضها ببعض.

2- جعل التعليم واقعياً، أي ارتباط المادة المتعلمة بالحياة ويكون ذا فائدة للتلميذ والمجتمع.

3- التركيز على عملية الخبرة وطرق اكتسابها عن طريق العمل المباشر والنشاط الذاتي للتلميذ.

ثالثاً: الخروج من النمطية في التعليم، أي عدم التقيد بمادة دراسية معينة والتكيف مع الموضوعات الجديدة، ويمكن تنفيذ ذلك بما يلي:

1- تحطيم الحواجز والقيود الزمنية، أي عدم التقيد بوقت معين أثناء دراسة الموضوعات المحورية.

2-مراعاة الزمن الكافي للنشاط.

3- عدم التقيد بحدود المدرسة كمجال العمل، بل يمكن استخدام البيئة الخارجية.

رابعاً: عدم الاقتصار على الجانب النظري في الدراسة، بل ربط النظرية بالتطبيق، ويقتضي ذلك:

1- تطبيق النظريات العلمية على واقع الحياة.

2-جعل التعليم يتمشى مع تطور العلم والمعرفة.

خامساً: مراعاة مبدأ الديمقراطية أثناء تنفيذ العمل في المنهج المجوري، وأهم نتائج هذا المبدأ:

1- خلق المواطنين الصالحين.

2- تعويد التلاميذ على التعاون والمشاركة.

3- تعويد التلاميذ على تحمل المسؤوليات.

سادساً: ومن أهداف المنهج المحوري تنمية المعلم مهنياً والرفع من مستواه العلمي.

خصائص المنهج المجوري.

1- يتيح الفرصة للتلاميذ للربط بين المعلومات المختلفة التي يدرسونها.

2- يترك المجال مفتوحاً أمام التلاميذ لنوع الدراسة التي يريدونها. وذلك تمشياً مع تطورهم العقلي.

3- ترتبط البرامج المحورية بحاجات التلاميذ ومشكلاتهم ومطالب حياتهم وهذه الجوانب هي التي تحدد محتويات هذا المنهج.

4- يخطط البرنامج المحوري بشكل جماعي، أي باشتراك المعلمين مع بعضهم البعض وإشراك التلاميذ معهم.

5- يستطيع المعلم أن يتعرف على قدرات التلاميذ واستعداداتهم وميولهم أثناء العمل، وبالتالي يتمكن من توجيههم توجيهاً فردياً أو جماعياً، مما يجعل من النشاط والتوجيه عملاً متكاملاً لا يمكن فصلهما.

6- يساعد المنهج المحوري التلاميذ على أسلوب حل المشكلات.

7- تخصص للبرنامج المحوري فترة زمنية تتراوح بين ثلث اليوم الدراسي إلى نصفه، وبذلك فإن هذا الوقت يمكن التلاميذ من مواصلة دراساتهم وبحوثهم التي لا يمكن انجازها وفق المفهوم التقليدي للمنهج.

صعوبات تطبيق البرنامج المحوري.

1- عدم توافر المعلمين المؤهلين لتنفيذ مثل هذه البرامج.

2- مساهمة المناهج التقليدية في تقييد النتمو المهني للمعلم.

3- ازدياد عدد التلاميذ داخل الفصل الواحد.

4- عدم التخطيط لمثل هذه البرامج من قبل المسؤولين التربويين.

5- يحتاج هذا النوع من البرامج إلى عمل دائم ومستمر، وذلك إعداد وحدات دراسية ومرا.جع لهذه الوحدات، كما أنه من الضروري القيام بأبحاث للكشف عن ميول التلاميذ وحصر مشاكلهم الشاملو ومطالب حياتهم.

6- صعوبة الحصول على تصاريح دائمة من المسؤولين للزيارات الميدانية والعمل الحر.

7- عدم توافر الإمكانيات في المدارس للقيام بمثل هذه البرامج.

8- عدم تشجيع التربويين التقليديين لهذه البرامج.

تخطيط المناهج

حظي موضوع التخطيط بشكل عام باهتمام كل القطاعات الانتاجية منذ انبلاج فجر الثورة الصناعية، واقترن التخطيط بعلم الإدارة منذ ذلك الوقت، فإذا كان عصر النهضة الأوروبية الذي يؤرخ له بسقوط القسطنطينية عام 1453م بداية الفكر الفلسفي والعلمي والفني في اوروبا، فإن بداية الثورة الصناعية هو بداية لترجمة الأفكار والعلوم والفنون إلى تطبيقات عملية أَثَّرَتْ على التوجهات السياسية والاقتصادية والتربوية لا في بريطانيا فحسب بل في كل ارجاء المعمورة.

امتاز عصر النهضة الاوروبية الذي استمر قرنين من الزمان بالثقافة الواسعة التي تكللت بها المدن الايطالية كفلرونسا وميلانو وروما وغيرها. حيث وجدت هذه المدن من ينفق على عملية نقل الترجمات والفنون والعلوم من القسطنطينية بعد سقوطها على يد محمد الفاتح إلى هذه المدن وكان يحملها العلماء والخبرات الذين هربوا إلى ايطاليا بعلمهم.

ولكن في هذا العصر لم تتطور المفاهيم التربوية والسياسية والاقتصادية ولم تقفز قفزة تعتبر نوعية في المفاهيم الحديثة لأنها مرحلة استيقاظ لاوروبا من كابوس فظيع بعد سقوط عاصمة البيزنطيين لم تفق منه إلا بعد أن بدأ علماء الثورة الصناعية بتحويل النظرية إلى تطبيق وترجمة النظريات إلى حقائق علمية بدءاً باسحق نيوتن 1643-1727 باكتشافه قانون الجاذبية ذلك القانون الذي نَبَّهَ فيه الاذهان إلى ضرورة تسخير القوانين الطبيعية لخدمة الانسان، ولم يخب ظن الداعين إلى استخدام التكنولوجيا لتحقيق هذا الهدف، فكان اختراع المحرك البخاري عام 1763 الذي مهد الطريق لتطوير الصناعات في بريطانيا والدول الاوروبية وأمريكا فيما بعد.

عصر الثورة الصناعية صاحبهُ ثورة "تربوية" كان روادها الفيلسوف "جيرمي بثنام وتلميذه" جون ستيوارت مل" اللذين دعيا إلى تربية مهنية عملية لتدوير ماكنة الصناعة، ولكن لم تقف هذه الدعوة عند الفلاسفة بل تخطتهم إلى المفكرين والأدباء والكتاب المشهورين آنذاك ومنهم "تشارلز ديكنز" الذي هز الضمير الاوروبي في قصته "اوليفرتويست" وروائيته "الاوقات العصيبة" التي وصف فيها التعلم انذاك بأنه حرب ضروس بين المعلمين والتلاميذ، ومنذ ذلك الوقت والاتجاهات نحو التحديث في التخطيط والتنفيذ تسير باضطراد وخصوصاً فيما يتعلق بالسؤال الكبير، ماذا نعلم اطفالنا؟ وكيف نعلمهم؟ وماذا نريد من تعليمهم؟ وكيف نتأكد بأننا نسير في الطريق الصحيح؟

لم يمر العالم بمرحلة شبيهة بمرحلة الثورة الصناعية إلا في عهد الخليفة العباسي هارون الرشيد، وابنه المأمون 170هـ – 786م الذي كان محباً للعلم والأدب والترجمة حيث أوعز إلى علماء عصره بترجمة أعمال ارسطو وافلاطون إلى العربية وتولى هذه المهمة حنين بن اسحق الطبيب المشهور، فيما تولى الاشراف على دار الحكمة يحيى بن ماسوية في بغداد، وكان الأخير يجيد السريانية والعربية واليونانية.

أما الفترة الثانية التي كانت شبيهة باختها فهي انشاء الجامعات في الأدلس الأموية وخصوصاً جامعة قرطبة زمن الخليفة عبد الرحمن الناصر وابن الحكم المستنصر، حيث نافست هذه الجامعة مثيلاتها في بغداد والقاهرة والقسطنطينية. وفي تلك الفترة انشأت الجامعات الكبرى مثل المدرسة النظامية التي اسسها نظام الملك السلجوقي 457 هـ – 1067 م. حيث تخرج منها العلماء والفقهاء ومنهم الامام الغزالي، وقطب الدين الشيرازي، والامام الجويني، وغيرهم كثير.

وجامعة المستنصرية 625هـ – 1227م التي انشأت زمن الخليفة المستنصر بالله. وغيرها من الجامعات الأزهر في القاهرة، والزيتونة في تونس.

هذه الجامعات احدثت ثورة علمية عالمية في الاكتشافات والعلوم واستخدام الأسلوب العلمي في البحث، فاكتشف الاسطرلاب لتسيير السفن، واكتشفت الدورة الدموية، والامراض الكثيرة وعلوم الحساب واللوغاريتم، والكيمياء وغيرها. فكانت تلك الفترة في تاريخ العرب والمسلمين بحق فترة الثورة الفكرية والصناعية حسب مقاييس ذلك العصر.

فالثورة العلمية والفكرية العربية – الاسلامية والاوروبية الصناعية احدثتا تغيراً كبيراً في مفاهيم التربية والتعليم وتخطيط المناهج والعلوم المختلفة، وان كان بينها عصرا الظلام والنهضة إلا أن الثورة الصناعية الاوروبية فيما بعد غيرت مجريات الأمور بكل نواحيها ومنها التربوية بالطبع.

ولخدمة المصالح التجارية والصناعية الكثيرة ظهرت إلى حيز الوجود الفلسفة النفعية، والمدارس السلوكية، والمدارس الشمولية فيما بعد وكلها تهدف إلى الاهتمام بالفرد لخدمة المجتمع الذي يعيش فيه ويقدم ما لديه من خبرات لتنمية مطالبه بالدرجة الأولى والتي تنعكس بالتالي على مطالب المجتمع.

ولم يقف الأمر عند هذا الحد بل برز تربويون في الولايات المتحدة الامريكية وبريطانيا والاتحاد السوفياتي سابقاً انبروا لترجمة المفاهيم الفلسفية والفكرية إلى واقع منهجي

ملموس نذكر منهم جون ديوي، ورالف تايلر، وهيلدا تابا، والمجد دون شواب وبوزنر، ووكر ووليام دول وغيرهم كثيرون ممن وجدوا في التخطيط للمنهج وفق مبدأ فلسفي وسيلة من وسائل تحقيق أهداف المجتمع إما رأسمالياً أم اشتراكياً أم غير ذلك، فيما بقي العالم العربي والاسلامي مكتوف الأيدي ومغلولها ينتظر من يضع له المخططات اللازمة لمجتمعه بعد أن حُررت الأيدي والعقول والافكار من معاقلها في الزمنيين العباسي والاموي الاندلسي.

الفصل الخامس

التقييم

لم يعد التقييم يقتصر على قياس مدى التحصيل الذهني للتلميذ، بل أصبح يعني الاهتمام بجميع جوانب شخصيته العقلية والنفسية والجسمية والاجتماعية. وذلك تبعاً للأهداف التي يصيغها المعلم للتأكد من تحقيقها والوصول إلى النتائج المرغوب فيها. لذا عرف بعض التربويين التقييم بأنه "**العملية التي يلجأ إليها المربي لمعرفة نجاحه في تحقيق الأهداف التي يسعى إليها**".

وليست الأهداف وتحقيقها هي الغاية القصوى من عملية التقويم، بل التعرف على تقدمه ونموه، ومدى هذا النمو وجوانب الضعف لديه وأسبابها تعتبر من الأهداف الحقيقية التي يسعى المعلم إلى معرفتها، ومن ثم التعديل من طريقة تدريسه أو تعديل محتويات المنهج في ضوئها.

فعن طريق التقييم وأدوات القياس المستخدمة ومن خلال نتائجه يستطيع المعلم أن يحدد مدى نجاحه، كما يستطيع أن يكتشف قدرة المنهج على توجيه سلوك التلاميذ والفروق الفردية بينهم، ويعكس التقييم أيضاً مدى صلاحية التنظيم المدرسي وتمشيه مع الأسس العلمية والإدارية السليمة. من هنا نرى أن جوانبالتقييم تشمل التلميذ والمعلم والمنهج إلى جانب التنظيم المدرسي.

1- من ناحية التلميذ. يتعرف المعلم على خصائص نموه الجسمي والعقلي والنفسي والاجتماعي، كما يتعرف على مدى وجود الفروق الفردية بين التلاميذ وفق الخصائص السابقة، كي يتمكن من توجيه كل منهم بما يتلائم مع قدراته واستعداداته وخصائصه، هذا علاوة على قياس مدى تحصيل التلاميذ للمعلومات التي درسوها، ومدى تقدمهم فيها، وذلك كي يحدد حالات التأخر الدراسي بين التلاميذ، ومن ثم وضع الخطة اللازمة لعلاج مثل هذه الحالات وتتبعها من خلال سلوك التلميذ وما يعبر عنه لفظاً وكتابة وحركة.

2- من ناحية المنهج. يستطيع المعلم أن يكتشف مدى صلاحيته من حيث مراعاته لمستويات التلاميذ واتفاقه مع أسس البيئة وفلسفة المجتمع واشتماله على أوجه النشاط المختلفة التي يمارسها التلميذ بطريقة عملية لاكتساب الخبرات المباشرة.

3- من ناحية المعلم. يكتشف المعلم عن طريق التقييم مدى صلاحية أساليب التدريس التي يستخدمها، مما يدفعه إلى الكشف عن كل ما يعيق تحقيق الأهداف ويقوم بتعديلها والكشف عن جوانب القوة في أسلوبه ويقوم بتدعيمها.

4- من ناحية التنظيم المدرسي. يمكن للمعلم من خلال نتائج التقييم اكتشاف مدى صلاحية التنظيم المدرسي وحسن الإدارة ونوعية التخطيط فيها، ويظهر ذلك من خلال استغلال إمكانات المدرسة وإمكانات البيئة المحلية ومدى تأثير هذا كله على نمو التلميذ الشامل والذي هو من أهم الأهداف التي تسعى المدرسة إلى تحقيقها.

وبما للتقييم من أهمية في التنظيم التربوي، لذلك يجب أن تتوافر في إعداده الشروط التالية:

1- أن يكون التقييم مبنياً على الأهداف التي وضعت للموضوع أو الوحدة الدراسية.

2- أن يراعى في التقييم مستويات التلاميذ والفروق الفردية بينهم.

3- يجب أن لا يكون التقييم بعيداً عن الموقف التعليمي بل يجب أن يكون جزءاً لا يتجزأ منه.

4- يجب أن لا ينصب التقييم على الجانب المعرفي فقط، بل يشمل الميول والاتجاهات والمهارات والقيم والتذوق والتقدير، لأنها جوانب تؤثر على شخصية التلميذ وتوجيه سلوكه داخل المدرسة وخارجها.

5- مراعاة الوقت المناسب للتقييم، أكان ذلك عن طريق الملاحظة أم السجل التتبعي أو الاختبار الشفوي أو الاختبارات التحريرية بأنواعها، إذ لا يستحسن أن يكون الوقت قصيراً بين اختيار وآخر، كما لا ينبغي أن يعتمد المعلم على اختيار واحد طيلة الفصل أو العام الدراسي. وقد أثبتت التجارب والأبحاث التربوية أن الاختبارات قريبة المدى وتكرارها لا تقل سوءاً عن الاختبارات بعيدة المدى. وخلاصة الأمر أن يكون التقييم مستمراً طول مدة الدراسة.

6- الشمول. أي يجب أن يكون الاختبار والتقييم شاملين للمادة الدراسية من جهة، ولجميع جوانب شخصية التلميذ من جهة أخرى.

7- أن يساهم في التقييم كل من يؤثر في العملية التعليمية ويتأثر بها ونقصد بهم أعضاء هيئة التدريس والادارة والتلميذ نفسه الذي يمكن أن يكتشف نواحي القوة والضعف عنده من خلال نتائجه في الاختبارات المختلفة. وولي الأمر له أكبر الأثر في العملية التربوية، إذ

أنه يؤثر فيها و يتأثر بها، لذا من الممكن أن يتقدم بالتقارير عن التلميذ من حيث إمكاناته وميوله واهتماماته، حيث تساعد هذه التقارير الإدارة المدرسية ومعلم الفصل على توجيهه، وبذلك نقصد بأن يكون التقييم تعاونياً بين جميع هذه الفئات.

8- أن يراعى في التقييم إمكانيات المدرسة، فلا تطبق اختبارات تحتاج إلى نفقات لا تتحملها ميزانية المدرسة، أي ينبغي أن يراعى الجانب الإقتصادي في التقويم.

9- مراعاة الاسلوب العلمي في التقييم. ولكي يكونالتقييم علمياً يجب أن تتوافر فيه صفات الصدق و الثبات والموضوعية والتنوع:

أ- الصدق. الاختبار الصادق هو الذي يقيس الشيء الذي وضع من أجله، بحيث لا يتأثر بعوامل أخرى أو تتأثر النتائج نفسها بالعوامل نفسها أو غيرها، فمثلاً في اختبار العلوم يجب أن لا تكون صعوبة اللغة عائقاً أمام الكشف عن قدرات التلاميذ ومدى استيعابهم للمادة الدراسية وفهمهم لها، كذلك لو أراد المعلم أن يقيس درجة الفهم فلا ينبغي أن يشتمل الاختبار على درجة التحصيل والحفظ، بل يجب أن يركز على ما وضع له أصلاً.

ب- الثبات. ونعني به أن يعطي التقييم النتائج نفسها تقريباً عند تطبيقه مرة أخرى على نفس التلاميذ، ولا ينطبق هذا الشرط على العلوم الأدبية لإختلاف الآراء و الأفكار وللتعبير عن الرأي الواحد لأكثر من اسلوب إلا إذا استخدمت الإختبارات الموضوعية، و يمكن تطبيقه في العلوم الطبيعية كالفيزياء والكيمياء والرياضيات.

جـ- الموضوعية. ونقصد بها عدم تأثر نتائج الاختبار بالعوامل الشخصية والمزاجية للمعلم.

د- التنوع. ونقصد به عدم الإعتماد على لون واحد من ألوان التقييم كالتقييم الشفهي مثلاً أو اختبارات المقال.

أساليب التقييم وأدواته.

يعتقد بعض التربويين أن عمليةالتقييم مجرد تهيئة التلاميذ للاختبار الشفهي أو التحريري وأدائه عن طريق أسئلة يحضرها المعلم أو المدرسة، ويطلب من التلاميذ الاجابة عنها كما كان متبعاً في المدرسة التقليدية، ولكن بتطور المفهوم التربوي، أصبح مفهومالتقييم يعني عملية قياس مدى ما تحقق من أهداف أكانت هذه الأهداف تتعلق بالمادة الدراسية أو

بالمشروع الدراسي، أي قياس النشاط العملي الجسمي والحركي، علاوة على قياس الجانب العقلي واستيعاب المعلومات.

نتيجة عمل القياس يصل المعلم إلى قناعات مختلفة تتعلق برفض أو قبول ما تحقق من أهداف، وهذا ما يمكن أن نطلق عليه "تكوين الاتجاهات نحو تحقيق الأهداف" ويتوصل من مجموعة هذه الاتجاهات إلى **القيمة الكلية** للسلوك المرغوب فيه أو ما يسمى بالخبرة المربية. فالتلميذ طاقة فعالة لا بد من تحريكها وتنميتها ومساعدتها على التكيف مع مواقف الحياة، وبعد ذلك لا بد من قياس أثر هذا العامل أو المجهود، فالقياس لا يتم عن طريق معرفة مدى ما تحصل التلاميذ من معارف، ولا عن طريق قياس قدرته على حفظ واستظهار المادة العلمية، لذلك يجب أن يكون التقييم شاملاً ومتنوعاً ومستمراً، هناك أساليب متنوعة لتحقيق هذه الشروط منها:

1- الملاحظة الشخصية لسلوك التلميذ من قبل جميع المعلمين، فالمعلم يجب أن يكون على اتصال مستمر مع تلاميذه، ويستطيع التعرف على كل واحد منهم من حيث أدائه وسلوكه الشامل ونموه العقلي والصحي والنفسي والاجتماعي، ويتعرف أيضاً عن طريق الاتصال المباشر على طبيعة التكوين السلوكي للتلميذ من حيث قدرته على الانتباه والتفكير والتذكر والإدراك، كما يتعرف على سلوكه الاجتماعي من حيث استعداده للتعاون المساهمة الإيجابية والقيادة والنظام، كما يمكن أن يتعرف على عكس ذلك من حيث العدوان أو الانطواء أو الكذب أو الأنانية وغير ذلك. ويقوم المعلم بعد جمع هذه المعلومات عن طريق الملاحظة الشاملة بنقل الصورة إلى زملائه المعلمين والإدارة المدرسية والتداول فيما بينهم حولها حيث يتفقون جميعاً على نقاط مشتركة تتعلق بالملاحظات السابقة، وهذا لون متقدم من ألوان التقييم الشامل لأنه لا يؤخذ برأي معلم واحد بل بمتوسط آراء المعلمين مع الإدارة المدرسية.

2- الأعمال اليومية للتلميذ. تحسب للتلميذ جميع الأنشطة التي يساهم فيها والواجبات التي يقوم بها والمواظبة على الحضور والاجابة عن الأسئلة الموجهة إليه، كما تحسب له مساهماته المتنوعة كالتعاون في إنشاء مجلة الحائط أو مجلة الفصل ومساهمته في خدمة المدرسة وخدمة البيئة، كما تحسب له ابداعاته في الفنون والتربية الرياضية وتنظيم الرحلات وغيرها التي تعتبر وسائل لنمو التلميذ من جهة، وللكشف عن قدراته ومواهبه من جهة أخرى.

3- السجل التتبعي والسجل المجمع*. كلاهما وسائل لتقييم التلميذ تقييماً شاملاً ومستمراً، فالسجل التتبعي خاصاً بالمعلم يسجل فيه كل ما يقوم به التلاميذ كل على انفراد، ويعتبر من الناحية الزمنية أكثر فاعلية من السجل المجمع، لأن الأول يسجل فيه المعلم جميع الأنشطة التي يساهم فيها التلميذ ودرجاته العلمية، أما السجل المجمع فبالرغم من أهميته، إلا أن البيانات المطلوبة التي يشتمل عليها ترصد مرة واحدة في السنة، ويشتمل هذا السجل على متوسط درجات التلاميذ التحصيلية وجوانب النمو المختلفة، ويستمر السجل المجمع مع التلميذ محتفظاً به في الإدارة المدرسية حتى نهاية المرحلة الثانوية، ويوجه التلميذ إلى نوع التخصص الذي يتفق مع ميوله ورغباته ودرجاته التحصيلية بناء على ما يشتمل عليه السجل المجمع.

4- الاختبارات. هناك العديد من أنواع الاختبار، إذ أن تنوعها وتباينها يعتمد على الموقف المراد قياسه، وهناك أسس للاختبارات التربوية والنفسية نذكر منها على سبيل المثال:

أ- تصنيف الاختبارات على اساس ما نقيسه، ويشمل هذا النوع اختبارات الذكاء اللفظية وغير اللفظية، والاستعدادات الخاصة كالاستعداد الحسابي والكتابي واللغوي والموسيقي. كما أن هناك اختبارات التحصيل واختبارات الميول والاتجاهات واختبارات الشخصية والاحتبارات الحسية الحركية.

ب- تصنيف الاختبارات على أساس شروط الإجراء، ونعني به كيفية إجراء التقييم، وقد يكون فردياً أو جمعياً، وقد يكون التقييم لاختبار السرعة أو القوة أو الطلاقة اللفظية وغيرها.

جـ- التصنيف تبعاً للمحتوى، ويشمل هذا التصنيف الاختبارات المدرسية بشكل خاص، ونذكر منها اختبارات المقال والاختبارات الموضوعية والاختبارات الشفهية.

وهناك تصنيفات أخرى لا مجال لذكرها هنا، إذ أن الذي يهم المعلم هو ما يتعلق بالاختبارات المدرسية بالرغم من أهمية الاختبارات الأخرى وضرورة تطبيقها كاختبارات العوامل والاستعدادات والقدرات الخاصة والاستعدادات الفارقية أو غيرها، إلا أنه من المفيد جداً أن نتحدث عن اختبارات الذكاء والاستعدادات الخاصة إلى جانب الاختبارات الموضوعية واختبارات المقال وذلك لأهيمتها بالنسبة للمعلم والتلميذ على السواء.

* نموذجان من نماذج السجل المجمع في نهاية هذا الكتاب، الأول معمول به في ليبيا، والثاني معمول به في المملكة العربية السعودية.

أولاً: اختبارات الذكاء والاستعدادات الخاصة.

تندرج اختبارات الذكاء تحت التصنيف الأول أي تبعاً لما نقيسه، أما اختبارات الاستعدادات الخاصة فتندرج تحت التصنيف الثاني أي على أساس جوانب السلوك.

تعتبر اختبارات الذكاء من أكثر الاختبارات انتشاراً وأوسعها استخداماً. إذ أن الهدف منها قياس المستوى العقلي العام، وقد أطلق عليها اختبارات التصنيف العام. والذكاء مصطلح يطلق على "**مجموع القدرات العقلية الأولية كالقدرة المكانية والفهم اللغوي والقدرة على التفكير، والطلاقة اللفظية وسهولة الإدراك والتذكر والقدرة الإبداعية والقدرة الفنية**"، **ومكونات هذه القدرات تشكل ما يسمى بالذكاء العام.**

وقد اختلفت الآراء بالنسبة لتعريف الذكاء فاعتقد كل من (جولتون وبينيه) الذي يعود إليه الفضل في وضع أول اختبار للذكاء أنه "**قدرة فطرية لا أثر للبيئة في تكوينها**" أو " **هو القدرة على الحكم السليم بناء على الفهم والنقد والابتكار**" ، أما علماء النتفس الفسيولوجيون فيفسرونه على أنه "**إمكانية نمط معين من السلوك الكامن في التكوين الجسمي للكائن الحي**" ويظهر ذلك في تعريف بيترسون له بأنه" **أداة بيولوجية تعمل على جمع نتائج عدة مؤثرات متشابكة وتوحيد أثرها في السلوك". وبذلك نرى تأثير علم وظائف الأعضاء على هذه التفسيرات للسلوك.**

أما علم الاجتماع فيفسر **الذكاء بأنه "الثقافة العامة"** أي مدى تأثير النظم الثقافية على سلوك الأفراد". وهناك بعض التعريفات التي تربط وظيفياً بين السلوك البشري والشروط البيئية المختلفة منها **تعريف ديربورن بأنه "القدرة على اكتساب الخبرة والإفادة منها". وهناك رأي يعتبر الذكاء بأنه "قدرة الفرد على التكيف مع المواقف الجديدة، ومن هذه التعريفات تعريف بينتز بأنه قدرة الفرد على التوافق بنجاح للعلاقات الجديدة في الحياة" وتعريف شترن بأنه "مقدرة عامة للفرد يكيف بها تفكيره عن قصد وفقاً لما يستجد عليه من مطالب" أو هو "القدرة العامة على التكيف عقلياً طبقاً لمشاكل الحياة".**

والتكيف العقلي هنا يقتصر على تحكيم العقل واستخدام الأسلوب العلمي في حل المشكلات، ولكن للتكيف ثلاثة جوانب أخرى تتعلق بالشخصية ومكوناتها وهي:

1- الجانب الاجتماعي. **ويقصد به تقبل ما تقوم به الجماعة أو تتفق عليه أو عدم تقبل ذلك.**

2- الجانب النفسي. **ويقصد به التلازم مع شروط العالم الطبيعي أي التكيف مع متطلبات الدوافع الشخصية ومتطلبات العالم الخارجي.**

3- الجانب البيولوجي. **وهو التلازم مع شروط البيئة الطبيعية.**

من التعريفات السابقة نلاحظ أنها لا تخرج عن كونها تفسير للذكاء، والذي هو في حد ذاته **تكوين فرضي** نستدل عليه من سلوك التلميذ، كذلك مفهوم القدرة الذي ورد في جميع هذه التعريفات **تكوين فرضي** أيضاً يقاس ويستدل عليه من نتائج ما يقوم به التلاميذ. إذن لا بد من تعريف إجرائي يتفادى القصور في التعريفات السابقة، بناء عليه يكون الذكاء "**مجموعة التنظيمات السلوكية الصادرة عن الفرد في مواقف معينة وتتطلب الأداء العقلي أو الحركي أو كليهما معاً**". من هذا التعريف يتضح أن الذكاء ليس قدرة واحدة، بل هو مجموع الدراسة تمثل "الذكاء العام" وموضوعات الدراسة المختلفة تمثل القدرات الأولية المشار إليها. وقد نرتضي تعريفاً إجرائياً آخر للذكاء على أنه "**السلوك الإيجابي نحو موقف معين**"، إذ قد يتكيف الفرد مع موقف ما ويفشل في موقف آخر، فيظهر عليه الذكاء في الأول وسوء التكيف في الثاني، مثال ذلك قد يتكيف الفرد في عمله ولكنه غير ذلك بين أسرته أو العكس.

وخلاصة الأمر أن حركة القياس العقلي ظهرت على يد (جولتون وكاتل) اللذين قاما ببناء اختبارات حسية حركية واعتبراها اختبارات ذكاء، إلا أن ستانفورد بينيه يعتبر المعلم الأول لحركة القياس العقلي الذي قام ببناء اختبارات الذكاء اللفظية، وثبت أن هذه الاختبارات لا تقيس إلا جانبا واحدا من جوانب الذكاء، وادعى البعض أن اختبارات القدرة اللغوية أي الطلاقة اللفظية وحفظ الكلمات يدل على الذكاء العام باعتبار القدرة اللغوية تمثل جانبا كبيرا من القدرة العقلية العامة، إلا أن هذه الفكرة كسابقتها لا تعبر إلا عن جانب واحد من جوانب القدرات، مما دعا مجموعة من أقطاب علم النفس 1944 إلى الاعتقاد أنه من الأفضل قياس عوامل عقلية منفصلة وهذا ما سـ مي " **باختبارات الاستعدادات الخاصة** " ولم يتنكر هؤلاء لاهمية اختبارات الذكاء السابقة.

وإذا كان بينيه قد توصل إلى وحدة القياس العقلي والتي اسماها " **العمر العقلي** " **وهو " مستوى النمو العقلي الذي يبلغهالطفل في وقت معين بالنسبة لمستوى ذكاء الأطفال الذين هم في سنه "**، فقد توصل (شترن) إلى نسبة الذكاء إذ اعتبر أن وحدة القياس لا تكفي لمعرفة ذكاء الفرد، أما(ترمان) فقد توصل إلى **نسبة الذكاء وهي "المستوى العقلي الذي يصل إليه الفرد بالنسبة لعمره الزمني" ويمكن الحصول عليه كما يلي:**

$$\text{نسبة الذكاء} = \frac{\text{العمر العقلي} \times 100}{\text{العمر الزمني}}$$

بمعنى إذا طبق اختبار للذكاء على تلميذ وكان عمره الزمني أربعة عشر عاما وتفوق في نتيجة الاختبار الذي لو طبق على اقرانه في سن خمسة عشر عاما تكون نسبة ذكائه

$$125 = \frac{100 \times 15}{14}$$

هذا ويمكن معرفة ضعاف العقول من اختبارات شاملة تصمم وتطبق على التلاميذ، وفي حالات التأخر العقلي يقف نمو ذكاء الفرد عند حد معين، ويمكن تقسيم حالات النقص العقلي إلى فئات هي:

1-المعتوه، مستواه العقلي لا يتعدى طفل الثلاث سنوات، وذكاؤه أقل من 20.

2- الأبله، مستواه العقلي من 3-7سنوات وذكاؤه من 30-50.

3- المورون، مستواه العقلي 8 سنوات فأكثر وذكاؤه من 50-70.

4- ضعيف العقل، ذكاؤه من70-80، ويمكن اعداد هذه الفئة اعدادا حرفيا.

5- الغبي، ذكاؤه من 80-90.

فيما بعد نورد أمثلة لبعض اختبارات الذكاء واختبارات القدرات الأولية واختبارات القدرات الطائفية.

أ- **اختبارات الذكاء**: هناك العديد من اللوحات على شكل متاهات يدخل المفحوص قلمه من بدايتها إلى نهايتها دون تخطي الطريق المرسوم، منها متاهة (بورتيوس) وتكثر مثل هذه الاختبارات في رسوم الأطفال ومجلاتهم المتخصصة حتى أن مجلات الكبار تحتوي على مثل هذه الاختبارات أيضا.

كما أن هناك اختبارا أعد بالعربية وقننه الأستاذ اسماعيل القباني وهو في الأصل اختبار بينيه للذكاء ونقحه ترمان سنة 1908 م، ويحتوي الاختبار في صيغته على 90 اختبارا مقسمة إلى اثنتي عشرة مجموعة تصلح كل مجموعة لسن معين، ولكل سن من 3-10 سنوات ستة اختبارات ومثلها للراشد المتفوق، ويضاف إلى كل مجموعة سؤال أو سؤالين احتياطيين، وللاختبار كراسة تعليمات خاصة للشخص الذي يجري الاختبار، وكراس الاجابة لتدوين استجابات المفحوص، والاختبار لفظي في أساسه لذلك اعتبره بعض التربويين بأنه اختبار القدرة العامة.

وهناك الاختبارات الحسية للذكاء (لسبيرمان) أعدها بالعربية القباني والقوصي وغيرهما، و يجب أن نضع في الإعتبار أن إختبارات الذكاء وحدها لا تحدد درجة الإستعداد لدى التلميذ، إذ لا بد من إختبارات أخرى تكشف عن هذا الجانب المهم من جوانب شخصيته.

ب- **اختبارات القدرات العقلية الاولية**: من هذه الإختبارات ما وضعه احمد زكي صالح ويتكون من أربع مجموعات، المجموعة الأولى تمثل إختبار فهم معاني الكلمات، وفيه

يختار المفحوص كلمة من بين مجموعة كلمات تكون مرادفة للفظ معين مثل أخ يختار المفحوص الكلمة المرادفة لها من الكلمات عم، أب،شقيق قريب. والمجموعة الثانية إختبار الإدراك المكاني أي إختيار شكل من مجموعة أشكال متشابهة يكون أقرب إلى شكل محدد.

و المجموعة الثالثة عبارة عن سلسلة من الحروف يطلب من الممتحن أن يكمل سلسلة حروف بحرف يكملها.

أما المجموعة الرابعة فتتمثل في إختبار الاعداد، حيث يعطي المفحوص عمليات حسابية ويقوم بوضع علامة أمام عملية الجمع والطرح التي يكون ناتجها صحيحاً. ونتيجة هذا الإختبار الشامل وباستخدام الطرق الإحصائية يمكن اكتشاف قدرات التلميذ العقلية.

جـ- اختبارات القدرات الطائفية : وهذه القدرات هي: القدرة الرياضية والقدرة الفنية والقدرة الميكانيكية والقدرة اللغوية، ومن نتائج اختبارات هذه القدرات يستنبط الباحث مجموعة عوامل تساهم في تكوين كل منها، فمثلا استخلص هارل سنة 1940 من القدرة الميكانيكية خمسة عوامل، ثلاث منها لها علاقة بالمهارة الميكانيكية، أي لها تشبعات ذات دلالة في اختبارات الاستعداد الميكانيكي، وهذه العوامل هي:

1- العامل المكاني.

2- عامل المهارة اليدوية.

3- العامل الادراكي.

ومن أمثلة هذه الاختبارات الميكانيكية أسئلة توجه إلى المفحوص بالقضايا الميكانيكية مثل القوة ومركز الثقل والسرعة الخ... وتعتمد أغلب هذه الاختبارات والأسئلة على رسوم يجيب المفحوص بناء عليها.

ويمكن الاستفادة من هذه الاختبارات التربوية كما يلي:

1- تعتبر هذه الاختبارات عملية تشخيص لجوانب القوة والضعف عند التلاميذ.

2- تساعدنا على توجيه الطلاب نحو التخصصات التي يمكن الابداع فيها.

3- توجه أنشطة التلاميذ داخل المدرسة بناء على قدراتهم واستعداداتهم.

4- معرفة مدى استعداد التلاميذ للتعلم والنجاح.

ثانيا: اختبارات التحصيل

من هذه الاختبارات اختبارات المقال والاختبارات الموضوعية، وقبل أن نخوض في هذا الموضوع نود أن نشير بأن هناك بعض الاجراءات لبناء الاختبار الجيد منها:

أ- تحديد موضوع الاختبار.

ب- تحديد زمن اجراء الاختبار.

جـ- تحديد الهدف من الاختبار فيما إذا كان يقيس المعلومات أو المهارات أو الاتجاهات أو غيرها.

د- تحديد مستويات الاختبار، بمعنى تحديد نوع السئلة التي توجه إلى الممتحنين، وتصاغ هذه الأسئلة عادة بناء على الأهداف التي تشتمل على التعرف والاستدعاء والفهم والتفسير أو التعليل.

هـ- تحديد نوع الوسائل التقويمية التي يحكم بها على السلوك في المواقف المحددة مثل الاختبارات الذاتية أو المقننة أو الموضوعية.

وقبل الحديث عن اختبارات المقال والاختبارات الموضوعية لا بد من الاشارة إلى أنواع الاختبارات التي تقيس المستويات السابقة ممثلة فيما يلي:

أ- اختبار التعرف، ويقصد به تعرف المفحوص على الاجابة الصحيحة من بين اجابات متعددة، أو التعرف على اسم لا ينتمي إلى أسماء تعرض عليه، مثال ذلك:

اختر الاجابة الصحيحة من بين الكلمات التالية:

1- حارب قطز، الصليبيين – المغول – الأتراك.

2- تسمى الأعصاب التي تنقل المعلومات من الجهاز العصبي المركزي إلى أعضاء الجسم، الأعصاب الذاتية – الأعصاب الصادرة – الأعصاب المركزية – الأعصاب الواردة.

هناك صنف يختلف عن الأصناف التالية، ضع علامة × على الصنف المختلف.

البطيخ – العنب – البازيلاء – البرقوق – البرتقال.

ب- اختبار الاستدعاء، ويقصد به استعادة المفحوص الصورة الكاملة للموقف التعليمي ويتضمن القدرة على الانتقاء، مثال ذلك: كم عدد الكروموزومات في كل خلية من الخلايا الناتجة عن الانقسام؟ ويذكر المفحوص عدد الكروموزومات فقط، وينتقل بعد ذلك إلى

السؤال الثاني الذي يتناول تركيب الخلية بعد الانقسام، ثم أسئلة متتالية حول انقسام الخلية الجديدة، وبذلك تكتمل الصورة أمام المفحوص عن طريق فهم جميع الجوانب التي تتعلق بالخلية.

جـ- اختبار الفهم، ويقصد به قياس قدرة التلميذ على فهم الموضوع، والادراك الشامل للمادة المتعلمة، ولا تكون الاجابة صحيحة إلا إذا قام التلميذ بعملية الربط بين الحقائق والمفاهيم، ويكون قد مر بخبرات عديدة حتى يمكنه الاجابة على الأسئلة المطروحة مثال ذلك: خلية تناسلية أولية بها 64 كروموزوم انقسمت مرة واحدة.

1- ما نوع الانقسام الذي حدث فيها؟

2- ما اسم الخلايا الناتجة عن الانقسام؟

3-كم عدد الخلايا الناتجة عن الانقسام؟

4- كم عدد الكروموزومات في كل من الخلايا الناتجة عن الانقسام؟

د- اختبار الادراك، ويشمل هذا النوع ادراك العلاقات والمفاهيم، مثال ذلك: بين لماذا يعتبر القرآن الكريم وثيقة الاسلام الكبرى، ويشمل هذا الاختبار أيضا تفسير بعض العلاقات مثال ذلك: ماذا نعني بقولنا الزاوية الخارجة عن المثلث تساوي الزاويتين المقابلتين ما عدا المجاورة لها؟

من السؤالين السابقين نرى أن الادراك يحتاج إلى عمليات عقلية عليا مثل التعرف على الشيء والاستدعاء والفهم ثم التفسير.

هـ- اختبار التعليل، ويقصد به الاختبار الذي يتطلب مهارة فائقة في الاجابة، إذ لا بد أن يدرك التلميذ المادة العلمية ويفهمها ويستدعي المعلومات والمفاهيم، ويفسر المعاني والعلاقات مثل ذلك: علل ما يأتي:

1- حاجة الخلايا في جسم الإنسان إلى الاكسجين.

2- وجود غدد عرقية في الطبقة الداخلية من الجلد.

3- وجود المجال المغناطيسي للأرض.

واختبار توظيف المبادئ والقوانين في مواقف جديدة (تعميم المبادئ والقوانين على مسائل أخرى مشابهة) ويدخل تحت هذا النوع من الاختبار المسائل الرياضية والفيزيائية والكيميائية التي لها قوانين معينة وهي أعلى مرتبة في الاختبارات.

وهناك اختبارات أخرى لقياس عملية التحصيل داخل الفصل الدراسي ومنها:

1- الاختبارات الشفهية.

2- الاختبارات العملية.

3- الاختبارات التحريرية.

ومن أهم الاختبارات التحريرية اختبارات المقال والاختبارات الموضوعية.

اختبارات المقال: يبدأ الممتحن في هذه الاختبارات بتوجيه السؤال مباشرة إلى التلميذ مثال ذلك: ماذا تعرف عن؟ اكتب مذكرات عن؟ ناقش العبارات التالية؟

وهذا النوع من اختبارات يتطلب من التلميذ حفظ المادة الدراسية وعرضها باسلوب جيد بجيث يراعي فيها منطقية الأحداث وتجنب الأخطاء الإملائية، وقد حدد التربويون الشروط المثلى للنجاح في مثل هذه الاختبارات منها:

1- تنظيم الاجابات ببذل أقل مجهود.

2- استخدام ألفاظ خاصة.

3- أن يأتي التلميذ باجابات كاملة ودقيقة.

كما أن هذا النوع من الاختبارات يستخدم في حالات معينة منها ضيق الوقت، أي ليس هنا وقت كاف لاعداد الاختبارات الموضوعية، أو إذا كان المطلوب سرد حقائق معينة يهدف المعلم منها معرفة استيعاب التلميذ للمادة العلمية، أو تقييمه من حيث الأسلوب والخط وتسلسل الأفكار.

ويفضل بعض المعليمن اختبارات المقال وذلك لسهولة اعدادها وأهميتها من حيث قياس قدرات التلميذ بالنسبة للاسترجاع والفهم والأسلوب ومنطقية العرض وتسلسل الأفكار.

أما عيوب هذا النوع من الاختبارات فتكمن في:

1- تخضع نتائج الاختبار للحظ والمصادفة وخصوصا إذا كان عدد الأسئلة قليلا ويكون بعض التلاميذ قد قرأ الموضوع الذي اختيرت منه هذه الأسئلة، وبذلك يقلل هذا النوع من الاختبارات من احتمالات الدقة والثبات.

2- ذاتية التصحيح، فقد يتأثر المعلم بالعديد من الجوانب الاجتماعية والنفسية أثناء تصحيح هذا الاختبار.

ويكن مراعاة بعض النقاط التي تساعد على انجاح اختبارات المقال وتطبيقها، وذلك عن طريق تنوع الاختبارات وشمولها ووضوحها، كي يمكن تحديد نوع الاسئلة بناء على الهدف من الاختبار واعطاء التلميذ الفرصة للاختيار من مجموعة اسئلة.

الاختبارات الموضوعية: لتلافي أخطاء اختبارات المقال استحدثت الاختبارات الموضوعة التي تهجف الى قياس مدى فهم التلميذ لقدرته على الاستدعاء السريع، كما تغطي هذه الاختبارات جميع أجزاء المقرر، وتكون الاجابة بوضع علامة ✓ أو × أو اختيار الكلمة الصحيحة من بين مجموعة من الكلمات، أو تكملة الفراغ، وذلك حسب ما يريد المعلم قياسه من قدرات عقلية أو مهارات لفظية، ولكي يكون الاختبار الموضوعي جيد الصياغة لا بد من مراعاة ما يلي:

1- سهولة الصياغة اللغوية، وهنا يراعى التدرج في الصعوبة اللغوية حسب قدرات ومستويات التلاميذ.

2- شمول الاختبارات الموضوعية على المراتب العقلية العليا، مثل التعرف والادارك والفهم والتركيب والتحليل والتطبيق.

3- تجنب صياغة السؤال كما هو في الكتاب المدرسي، لأن هذا يدفع التليمذ الى حفظ واستظهار المادة العلمية.

4- اشتمال الاختبارات الموضوعية لجيع موضوعات المقرر.

5- اشتمال الاختبارات على تعليمات واضحة ومحددة بالاجابة مع ضرب أمثلة على ذلك إن أمكن.

6- ان تكون الاجابات الصحيحة غير مرتبة، بل تسير على نظام عشوائي.

7- ان لا تكون الاجابة قابلة للنقاش أو افتراض صحتها، أو مبنية على الآراء الجدلية المختلفة.

8-تجنب الغموض والتعقيد في الاسئلة.

9- تناول النقاط الأساسية في المقرر.

10- ان لا تحمل الاسئلة في طياتها اجابة عن اسئلة أخرى، مما يعني – الصدق– في بناء الاختبار.

أنواع الاختبارات الموضوعية:

1- اختبار الصواب والخطأ، ويقيس هذا النوع القدرة على التمييز بين الحقائق والمعلومات والمفاهيم، ويضع التلميذ علامة ✓ أمام العبارة الصحيحة وعلامة × أمام الجملة غير الصحيحة، مثال استولت اسرائيل على كامل فلسطين سنة 1948.

انتصر الفدائيون الفلسطينيون في معركة الكرامة جنوب الليطاني

استشهد البطل عبد القادر الحسيني في معركة اليرموك.

الدوحة عاصمة البحرين.

يحد المغرب من الشمال المحيط الأطلسي.

وهناك بعض جوانب الضعف في مثل هذه الاختبارات تتمثل باهتمام التلاميذ بالقشور وليس في لب الموضوعات الدراسية، كما أن هذا النوع يعطي التلميذ فرصة كبيرة كي يجرب ويخمن الاجابة، لذا فان اختبار الصواب والخطأ ينبغي ان تتقيد بعاملي الزمن وسرعة الاستجابة، لأنها في الأصل تقيس القدرة على التمييز، كما تصلح هذه الاختبارات في التعليم المبرمج القائم على نظرية التدعيم.

شروط بناء اختبارات الصواب والخطأ:

1- تنوع العبارات، وذلك كي يسمح للتلميذ بالتفكير واعطائه فرصة أكبر للنجاح، والتنوع عادة يغطي أجزاء كبيرة من المادة الدراسية.

2- عدم تنظيم الاجابة، ويجب ان تكون الاجابات الصحيحة مساوية للاجابات الخاطئة.

3- تجنب الصبغ التي تحتمل التأويل والتفسير مثل غالباً، كثيراً، بدرجة شديدة.

4- صياغة العبارات، بحيث تكون في مستوى التلاميذ من حيث الطول والقصر ولغة السؤال.

2- اختبارات المزاوجة (أسئلة التزاوج) ويصلح هذا النوع من الاختبارات لمعاني المفردات والأحداث التاريخية وأسماء المكتشفين والعلماء والرموز الكيميائية، حيث تبنى هذه الاختبارات في صورة قائمة بالاسئلة وقائمة أخرى بالاجابات الصحيحة، ويختار المفحوص الاجابة الصحيحة لكل سؤال من القائمة الثانية، أو ترقم الاجابات ويكتب المفحوص رقم الاجابة بجانب السؤال.

وهذا النوع من الاسئلة تتوافر فيه عادة صفة التجانس، كأن يعالج موضوعاً واحداً محدداً حول الأحداث التاريخية مثلا، أو أسماء المؤلفين، كما يشتمل على تعليمات محددة للإجابة، فلا يترك المفحوص في حيرة عند الاجابة.

3- الاختيار من متعدد، وقد سبق وان أشرنا الى هذا النوع من الاختبارات حينما عالجنا موضوع تحديد مستويات الاختبار.

4- اختبار التكملة، يضع المفحوص الاجابة التي يعتقد انها صحيحة في المكان الخالي من السؤال مثل:

يستخدم الانيمومتر في قياس........

هاجر العموريون من .... وسكنوا.........

أشهر حكام تدمر .... و........

5- اختبار اعادة الترتيب، تعطى للتلميذ مجموعة من الكلمات ويطلب منه ترتيبها بحيث يكون منها جملة صحيحة أو مفهوم علمي أو حقيقة معينة.

6- هناك بعض الاختبارات الموضوعية الأخرى مثل : اختبار الاسئلة ذات الجواب القصير، واختبارات تعتمد على الرسوم، بحيث تكون الاجابة بناء على التعليمات التي ترد في السؤال.

المقارنة بين الاختبارا الموضوعية واختبارات المقال

الاختبارات الموضوعية:

1- تعتمد الإجابة فيها على التمييز والمقارنة.

2- تتطلب فهما أدق في لموضوع الدراسة.

3- خالية من دقة التعبير وتسلسل الأفكار.

4- تعتمد على التخمين إذا عجز المفحوص عن إظهار الإجابة الصحيحة بسرعة.

5- تخلو الاجابات من المراوغة والتحايل.

6- يمكن اشتمالها على اغلب موضوعات الدراسة وتعتبر ممثلة للمادة الدراسية.

7- يجد المعلم صعوبة في بناء هذا النوع من الاختبارات، ويشترط فيه الالمام التام بالمادة.

8- سهولة تصحيحها وتغلب عليها الموضوعية من حيث أراء المصححين حولها .

9- تغطي جميع جوانب التفكير.

10- يغلب عليها التنوع في الاسئلة.

اختبارات المقال

1- تعتمد الاجابة فيها على التنظيم والتسلسل والتكامل.

2- تتطلب دراسة عميقة وحفظاً لموضوع الدراسة.

3- تعتمد على تسلسل الأفكار وتعطي صورة صحيحة لشخصية المفحوص من حيث قوة التعبير وحسن الخط ومنطقية الأحداث.

4- لا تعتمد على الحدس والتخمين.

5- فيها نوع من التحايل والمراوغة في الاستجابة، أكان ذلك فيما يتعلق باللغة أو بالأسلوب أم بالاقناع.

6- يعطي للمفحوص أسئلة محددة منتقاة من موضوعات الدراسة.

7- سهولة بناء مثل هذه الاختبارات.

8- صعوبة التصحيح ويغلب عليها الذاتية من حيث وجود آراء مختلفة لمصححين حتى بالنسبة للمصحح الواحد.

9- تهتم جانب الحفظ والاستدعاء من التفكير.

10- اسئلتها محددة بالمقال والشرح والتفسير فقط.

الفصل السادس
الوسائل التعليمية

يبدأ الفرد تعلمه وتلمسه للأشياء عن طريق الحواس، فيتعرف على الأشياء المادية في مراحل نموه الأولى، ثم تتطور المعرفة لديه بتطور نموه العقلي وحواسه، ولقد أثبتت العديد من الأبحاث التربوية أن المتعلم تزداد خبرته كلما استخدم أكثر من حاسة واحدة، لأن الله سبحانه وتعالى منحنا وسائل الاتصال الطبيعية لاستقبال وتحليل العلم والمعرفة بقوله تعالى (**ثم سواه ونفخ فيه من روحه، وجعل لكم السمع والأبصار والأفئدة**) سورة السجدة آية 9، بل دعانا صراحة إلى استخدامها بقوله تعالى (**أفلا ينظرون إلى الأبل كيف خلقت وإلى السماء كيف رفعت وإلى الجبال كيف نصبت وإلى الأرض كيف سطحت فذكر إنما أنت مذكر**) سورة الغاشية آية 17-21، تلك دعوة صريحة من الله عز وجل إلى نبيه الكريم لتذكير خلقه بضرورة استخدام الحواس والتفكير في الكون ومعجزاته.

وما سبب قصور التربية التقليدية إلا لاهمالها الحواس واعتمادها على حاستي السمع والبصر في أكثر الاحتمالات لاكتساب التلميذ الخبرات والمعلومات، هذا إذا أجاد ودرب على حسن استخدامهما بالرغم من أهميتهما البالغة، وبتطور النظريات والأفكار التربوية، أصبح الاهتمام بالتلميذ كمحور للعملية التربوية، كما أصبح النظر إلى التربية على أنها عملية تفاعل مستمر بين المتعلم والبيئة المحيطة به، ويتدرج الفرد بالتعرف على البيئة بشكل أوسع حتى يمكنه التعرف على العالم الكلي، وذلك من خلال نشاطه الذي يستخدم فيه جميع حواسه.

والتعلم المثمر يأتي عن طريق اكتساب الخبرات المباشرة، ولا يعني هذا اهمال الخبرات غير المباشرة، بل كلاهما ضروري للتعلم، ولكن قد يصعب الاتصال المباشر بمادة التعلم، لذا لا بد من وسيلة تقرب لنا المفهوم، وتساعدنا على الوصول إلى الهدف، وتذلل الصعوبات التي تحول دون اتصال المتعلم بمادة التعلم بطريقة مباشرة، ويمكن استخدام هذه الوسائل في الحالات التالية:

1- البعد المكاني: أي دراسة الظواهر التي تبعد مكانيا عن مجال المتعلم كدراسة القارات ودراسة الظواهر الجغرافية المختلفة والنجوم والكواكب... الخ.

2-البعد الزماني: كدراسة التاريخ والحيوانات المنقرضة والاختراعات السابقة.

3- تداخل المادة المتعلمة وتعقيدها: كدراسة الذرة، وكيفية تكرير النفط، وتقطير المياه، واستخراج الأوكسجين منه.

4- خطورة الدراسة العملية المباشرة، كدراسة البراكين عن قرب، أو الثعابين السامة والحيوانات المفترسة.

5- ندرة مادة الدراسة: كدراسة اليورانيوم والعناصر الكيماوية الأخرى.

صغر مادة الدراسة: كدراسة الأميبا والبراميسيوم والميكروبات، أو كبرها كدراسة الفيل والحوت والجبال الشاهقات، 70 – سرعة الحركة أو بطئها: فتطور النبات الذي ينمو ببطئ يستدعي استخدام أفلام توضح طريقة النمو، أو السرعة كحركة الكهرباء والضوء.

نلاحظ من الأمور السابقة أنه لا بد من استخدام وسائل توضحها لاثراء الموقف التعليمي، وسميت هذه " **الوسائل التعليمية** "ونقصد بها" **جميع أدوات المعرفة التي تستخدم وتساهم في عمليتي التعليم والتعلم** " أو " **هي كل أداة يلجأ إليه المعلم من أجل اثراء الموقف التعليمي بالمعنى والوضوح** "، فالوسيلة التعليمية وفق هذا المفهوم غير محددة لمادة معينة، وليست أداة واحدة تساعد المعلم على عملية التعليم، بل كل ما يساهم في هذه العملية يعتبر وسيلة تعليمية، الهدف من انتاجها واستخدامها تحقيق الغايات التربوية التي يسعى المعلم الوصول إليها، كما أن هناك من **الوسائل المعنوية التي لا تقل أهمية عن سابقتها ونعني بها اللغة**، إذ أن استخدام اللغة الصحيحة واختيار الألفاظ المناسبة المصاحبة لقوة شخصية المعلم داخل الفصل أو خارجه تعتبر من الوسائل المهمة في تحقيق الأهداف التربوية أيضا.

لمحة تاريخية عن استخدام الوسائل التعليمية:

الوسيلة التعليمية ليست حديثة عهد، بل كان الاتجاه نحو استخدامها والاستعانة بها في الميادين التعليمية منذ القدم، حيث كان المربون في الماضي يستعينون بالألواح الخشبية واستخدام عناصر البيئة كالرمل والحجارة كوسائل لتوصيل المعلومات إلى طلابهم، فقد كانت الوسيلة لغة التفاهم منذ أقدم الأزمان، حيث كان الإنسان الأول يتفاهم ويعرض أفكاره ومطالبه عن طريق الاشارة، ثم تطورت الاشارة إلى رموز منها الهيروغلوفية والمسمارية في بلاد آشور في العراق، والصور المعبرة في الحضارة المصرية وكانت الدوات المستخدمة الألوان والحجارة.

ومع تقدم الحضارة الإنسانية تطورت الوسائل والأدوات، فكان سقراط يخرج مع تلاميذه إلى الساحات العامة ويستخدم معهم وسيلة التفكير والاستنباط أو ما يسمى " فن توليد المعاني " ونقل تلك الأفكار تلميذه أفلاطون في كتابة " الجمهورية ".

والحضارة الرومانية لم تغفل الوسيلة التعليمية كأداة للتفاهم بين أفرادها فظهرت الفنون التعبيرية كالرسم والنحت التي كان يراد منها زيادة كفاءة الاتصال بين المربي والدارس، وربما كان كلام (سنيكا) **في ذلك العصر" أن الناس يصدقون الرؤيا أكثر من الكلام "** أبلغ تعبير عن مدى أهمية الوسائل التعليمية في التعبير عما يجول في خاطر المحاضر أو المتحدث.

كذلك (كونتيليان) كان يقدر الوسيلة التعليمية وأهميتها بقوله " أن الدافع الذاتي للتعلم يساعد الطفل على هضم المعلومات، وأن الوسائل المحسوسة توفر هذا الدافع " ولقد استخدم كونتيليان المكعبات في تعليم الأبجدية لتلاميذه.

وفي العصور الوسطى، نجد جان جاك رسو يحث (اميل) على اكتساب معلومات عن طريق الخبرة الحسية المباشرة، والتي بواسطتها يتوصل إلى الحقيقة، وسار على الطريق نفسها بستالوتزي وهيربرت وفروبل من أعلام التربية.

واستخدم العرب الوسيلة التعليمية للوصول إلى المعرفة مما ساعدهم ذلك على الاكتشاف فاخترعوا البوصلة والاصطرلاب، كما استخدم أبو بكر الرازي أفضل وسيلة لاختيار مستشفى أمر الخليفة العباسي (عضد الدولة) ببنائه، وكانت تتمثل في قطعة لحم، حيث قطعها إلى أقسام صغيرة ووضع كلا منها فوق تلة مرتفعة، ولاحظ سرعة تعفن كل قسم، وكان اختياره للمكان الذي لم تتعفن فيه قطعة اللحم أفضل مكان للمستشفى الذي بناه الخليفة العباسي.

وكان الحسن بن الهيثم الذي استعمل الطريقة العلمية في إثبات أفكاره ونظرياته في علم الضوء والبصريات والعدسات، كذلك الإدريسي صاحب أول خارطة من نوعها في العالم، وكانت فتحاً جديداً في علم الجغرافيا، كما استعمل الرسوم والمصورات والمخطوطات كوسائل لتدعيم وتوضيح المعارف المحددة.

ولا يسعنا إلا أن نذكر بالفخر والاعتزاز تلك التجربة الرائدة التي قام بها **أبناء شاكر في العراق لقياس قطر الكرة الأرضية بإجراء التجارب في منطقة سهل شنعار ونجحوا في ذلك.**

ومع تطور العلوم الحديثة وظهور المدارس والجامعات وكثرة طلاب العلم وتزاحم الفصول الدراسية، كان لا بد من استخدام وسائل لنقل الأفكار والمعاني، وترجمة الألفاظ المجردة، فكانت الوسائل التعليمية اليدوية التي تُستنبط من البيئة المحلية كالرسوم والسبورات

بأنواعها والنماذج والعينات. وتطورت الوسائل التعليمية وظهرت الآلات والأدوات الكهربائية كآلات العرض والإذاعة، والإذاعة المرئية ذات الدائرة المغلقة والمفتوحة والفيديو والعقول والعقول الحاسبة والحافظة للذاكرة والانترنت وغيرها كثير...الخ.

أهمية الوسائل التعليمية.

كان ينظر إلى الوسيلة التعليمية على أنها مجرد أدوات تساعد المعلم في أداء درسه، ولكنها اليوم أصبحت أمراً ملازماً ضرورياً لا يمكن الاستغناء عنه، لأن الوسيلة توفر الوقت والجهد، وتختصر الزمن والمعاني عن طريق الرموز، وتعطي للمتعلم فكرة شاملة ومكثفة لما يريد أن يتعلمه في أقصر وقت وأقل جهد، وأهمية الوسائل التعليمية كما وضحها كل من (هوبان) و (فن) في بحثهما الذي يتعلق بأثر استخدام الوسيلة التعليمية تكمن فيما يلي:

1- تقدم للتلاميذ أساساً مادياً للإدراط الحسي، ومن ثم فهي تقلل من استخدامهم الألفاظ التي لا يفهمونها.

2- تثير اهتمام التلاميذ كثيراً، وباستخدام الوسيلة الجيدة يجد التلاميذ مجالاً للتحرر من القيود التي تفرض عليهم، ويمارسون أعمالهم ويتصرفون بشكل أقرب إلى السلوك الطبيعي منه إلى السلوك المفروض، ويكون انتاجهم تلقائياً لا تصنع فيه.

3- الوسيلة الجيدة تجعل ما يتعلمه التلاميذ باقي الأثر.

4- استثارة النشاط الذاتي للتلاميذ، فمما لا شك فيه أن استخدام الوسيلة التعليمية يشبع رغبة التلاميذ في التعرف على الأشياء بأنفسهم، ويُخْبرونها عن طريق الحواس، كالمشاهدة والتذوق والسمع واللمس، مما يكون أساساً سليما لإثارة اهتمامهم، ويفسح المجال لقيامهم بألوان مختلفة ومتنوعة من النشاط. ومن المعلوم أن النشاط الذاتي يعتبر من الشروط الأساسية للتعلم الجيد، وخصوصاً لأنه يثير مشكلات في أذهان التلاميذ ويعلمهم أساليب جديدة في حلها، ويجعلهم أكثر قدرة على مواجهة المواقف المختلفة في الحياة.

5- تنمي في التلاميذ استمرار الفكر، كما هو الحال عند استخدام الصور المتحركة والتمثيليات والرحلات.

6- تسهم في نمو المعاني، ومن ثم في نمو الثروة اللفظية واللغوية للتلميذ.

7- تقدم خبرات لا يسهل الحصول عليها عن طريق أدوات أخرى، وتسهم في جعل ما يتعلمه التلاميذ أكثر كفاية وعمقاً وتنوعاً.

هذا ما استخلصه العالمِين من بحثهم الذي يتعلق بالقيم التربوية في الوسائل التعليمية. ونود أن نضيف هنا أن قيمتها تكمن أيضاً في توفير الوقت والجهد في عملية التعلم، كما تعمل على تكوين المدركات العقلية العامة المناسبة لنضج التلاميذ والتي تتفق مع نموهم. أما بالنسبة للوسائل البسيطة المستخدمة من البيئة المحلية فمن مميزاتها:

1- تخدم أغراض المعلم خدمة مباشرة، والوسيلة الواحدة تستخدم مرة واحدة وتعرض فكرة واحدة وبإيجاز وبطريقة مباشرة.

2- يمكن تطويعها للظروف المحلية.

3- تزيد من حماس المجموعة المتعلمة التي أنتجتها.

4- كلفتها بسيطة.

قواعد استخدام الوسيلة التعليمية:

1- تحديد الهدف من استعمالها.

2- تجربة الوسيلة.

3- استخدامها في الوقت المناسب والزمن المناسب.

4- تماسك الخبرات.

5- تكرار استعمال الوسيلة التعليمية.

أما بالنسبة لاستخدام الوسائل التعليمية فيجب على المعلم مراعاة ما يلي:

1-تحليل موضوع الدرس أو الوحدة الدراسية وتحديد نوع الوسيلة المناسبة لها.

2- العمل على الحصول على الوسيلة التعليمية أو إنتاجها.

3- الاستعداد لاستعمال الوسيلة التعليمية ورسم الاستراتيجية المناسبة لها.

4- اختيار الوقت المناسب لاستخدامها.

5-إشراك التلاميذ في هذا الاستخدام.

6- تقويم الفوائد المتحصل عليها من استخدام الوسيلة التعليمية.

أنواع الوسائل التعليمية:

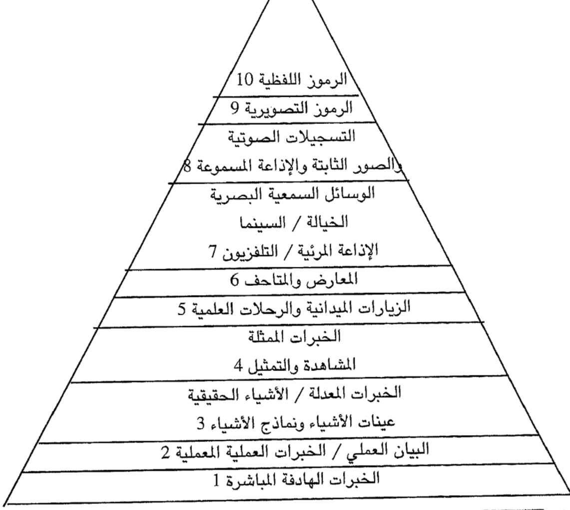
وسائل بصرية: وتشكل هذه الوسائل نسبة كبيرة من الوسائل التعليمية، وتشمل الصور المسطحة الفوتوغرافية والصور المتحركة والأشرطة بأنواعها. والانترنت بتفرعاته.

وسائل سمعية: مثل الاسطوانات، برامج الإذاعة، النسجيلات الصوتية، المعمل اللغوي.

وسائل سمعية بصرية: كالإذاعة المرئية (التلفزيون) ودار الخيالة (السينما) وغيرها.

ولا تقتصر الوسائل التعليمية على هذه الأنواع فقط، بل تبدأ الوسائل باللغة اللفظية المكتوبة والمسموعة، والرموز كالأرقام، والرموز التصويرية كالخرائط والرسومات التوضيحية والبيانية، والصور الفوتوغرافية والمرسومة والثابتة والشرائح الشفافة بجميع أنواعها، والصور المتحركة كالإذاعة المرئية والمجسمات كالأشياء الحقيقية والعينات والنماذج والرحلات التعليمية والتمثيليات والعروض التوضيحية، والمعارض المدرسية والألعاب التربوية، والخبرات التربوية المباشرة.

ولعل أفضل تصنيف للوسائل التعليمية تصنيف (ادجارديل) الذي يمثل درجة أهمية الوسائل التعليمية، فكلما اقتربنا من الرموز اللفظية حسب مخروط الخبرة لادجارديل واللجوء إلى المجردات كان التعلم أبطأ، وكلما اقتربنا من الخبرات المباشرة الهادفة وخصوصاً في المراحل الأولى للتعلم كان التعلم أفضل وأسرع.



تصنيف الوسائل التعليمية.

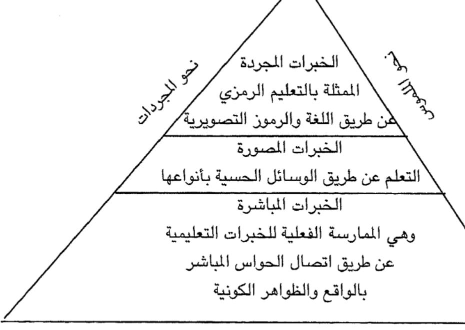
بنظرة متفحصة إلى مخروط (ادجارديل) نجده قد رتب الوسائل التعليمية حسب قرب الخبرات من التجريد والواقعية في اكتساب الخبرة، وليس حسب أهميتها أو سهولتها أو صعوبتها. ويصنف برونر J.S. Bruner الوسائل التعليمية حسب الخبرات الأساسية اللازمة لعملية الاتصال والتفاهم إلى:

1- الخبرات المباشرة، وهي قيام المتعلم بالممارسة الفعلية، أي اكتساب الخبرات عن طريق العمل المباشر والنشاط الإيجابي، وهنا يقترب التلميذ من الواقعية في اكتساب المعلومات والمفاهيم المختلفة.

2- الخبرات المصورة، وهي اكتساب المتعلم المفاهيم عن طريق مشاهدة المصورات والأفلام الثابتة و المتحركة، ولا يقوم المتعلم بممارسة فعلية لاكتساب الخبرات، ويكون مفاهيم بصرية ذهنية فقط.

3- الخبرات المجردة، أي اكتساب الخبرات غير المباشرة عن طريق الألفاظ المجردة التي لا تحتوي على صفات المادة المتعلمة شكلاً ولوناً وطعماً ورائحة مثال ذلك "تحفر آبار النفط بحفارات خاصة" فالجملة هنا لا تحتوي على شكل الحفارة أو سطح التربة أو لون النفط ورائحته.

فعن طريق مشاهدة فيلم سينمائي تتضمن الألفاظ حين العرض على اشياء كثيرة من عملية الحفر، وعند الزيارة الحقلية تكون المفاهيم قد اكتملت في ذهن المتعلم، ويمكن تصنيف الوسائل التعليمية ممثلة بهرم الخبرات التعليمية التالي:



الوسائل التعليمية من الناحية الوظيفية:

يجب في البداية أن نفرق في الوسيلة التعليمية بين الأداة التعليمية والأجهزة Au-diovisual equipment والمواد التعليمية Instructional Materials فالأجهزة التعليمية هي الآلات التي توظف لخدمة المادة التعليمية، أما المادة نفسها فهي الوسيلة التي تصنع وتنتج وتكون متعلقة بموضوع الدرس أو المادة التعليمية كالأفلام والخرائط والصور والنماذج وغير ذلك.

ومجموع الأدوات والمواد تسمى (الوسائل السمعية والبصرية). وقد اهتمت الدراسات الحديثة بدراسة أساليب وتكتيكات استخدام الوسائل السمعية والبصرية، أي كيف تستخدم هذه الوسائل؟ ولماذا تُستخدم؟ وما هي الوسيلة السمعية أو البصرية المناسبة لموضوع الدرس هذا أو ذاك؟

أما فيما يتعلق بالتسلسل الوظيفي للوسائل التعليمية، فقد بدأ بالمفهوم التقليدي لها، والذي ينظر إلى الوسيلة التعليمية (كوسيلة إيضاح) فقط، أي يلجأ المعلم إلى الوسيلة لتوضيح فكرة غامضة، أو كعمل إضافي يقوم به ليثبت أنه معلم مجتهد ويستخدم الأساليب الحديثة في التدريس.

وفي اعتقادنا أن الهدف من إنتاج الوسيلة التعليمية واستخدامها أسمى من هذه النظرية الضيقة، إذ أنها تثري الموقف التعليمي، وتثري المعلم نفسه وظيفياً وعلمياً، كما أنها تعمل على تنمية جوانب عديدة في شخصية التلميذ، كما أن لها وظائف مختلفة سنذكرها في حينه.

وبدأ المعلمون والتربويون يدركون أهميتها الآن، ولم تعد مجرد وسائل معينة بلأ أصبحت جزءاً لا يتجزأ من الدرس، أو في بعض الأحيان هي الدرس نفسه، مثلاً في حصة العلوم وعلى وجه الخصوص دراسة الجهاز التنفسي أو الهضمي عند الحيوان، إذا أحضر المعلم أرنباً وقام مع تلاميذه بتخديره وتشريحه وفق الأساليب العلمية، فإن الأرنب وعملية التشريح وما لازمها من أدوات وأجهزة تعتبر كلها وسائل تعليمية وهي في الوقت نفسه درس العلوم المقترح بحيث يشرح المعلم لتلاميذه وظائف الجهاز التنفسي أو الهضمي وأجزاء كل منهما، وكل ما يتعلق بموضوع الدراسة، لذلك نعتبر أن الوسيلة في كثير من الأحيان تكون هي موضوع الدرس وهي محوره.

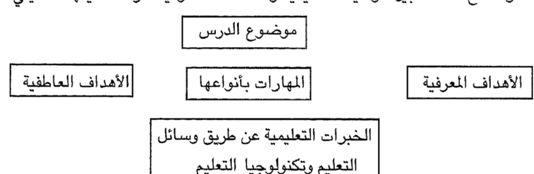
وبعد أن تغير مفهوم الوسيلة أصبح يطلق عليها إسم (الوسائل السمعية والبصرية) أي

تلك التي تشمل جميع أنواع الآلات والمواد التي تساهم في إثراء الموقف التعليمي، ولكن بدخول "التلفزيون التعليمي، ذو الدائرة المغلقة" والفيدو الكاسيت وطريقة برايل" في تعليم المكفوفين، والعقول الألكترونية حقل التعليم، صار يطلق على الوسائل مصطلح "وسائل الاتصال التعليمي" والتي تعني "كل أداة يعتمد عليها المعلم في تبسيط وتجسيد الخبرة وتوظيفها في تسيير عملية التعلم والتعليم".

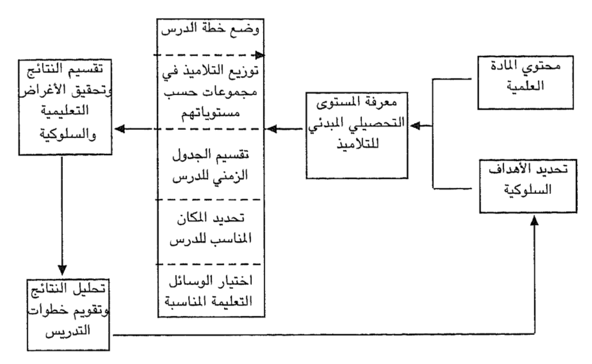
وقد أصبحت وسائل الاتصال في هذا العصر ضرورية، وذلك لإختصار الوقت،وإختصار المعلومات بالصورة والحركة و النموذج والرسم الكاريكاتيري، والرموز و بآلات التعليم الذاتي أو فكرة التعليم المبرمج المعتمدة على تدعيم الإستجابات الصحيحة، وباستخدام النتائج عن طريق الحاسب الآلي....الخ.

والوسيلة التعليمية التي تعني وسيلة الاتصال التعليمي ضرورية كذلك لتحقيق الأهداف السلوكية التي يضيفها المعلم كأهداف يريد من تلاميذه بناء عليها أن يقوموا بتنفيذ أو عمل أو شرح أو مناقشة ما دروسوه أو خبروه أو قاموا بصنعه أو عمله بعد أداء الدرس، وكثير من المعلمين يفضل تقييم تلاميذه أثناء حصة الدرس، أو أثناء العمل حتى يتم تعديل سلوكهم وفق الأهداف التي وضعها لتحقيقها.

وتتضح العلاقة بين الوسيلة التعليمية والأهداف السلوكية المراد تحقيقها كما يلي:



هذا وقد اعتبر بعض المربين الوسيلة التعليمية كجزء من إستراتيجية الدرس، بمعنى انه لا يمكن الإستغناء عن "وسيلة الإتصال التعليمي" ولم تعد "وسيلة معينة" ، وذلك كما يظهر في التقسيم الذي أعده "جيرلاش" و "دونالد دايلي"، والذي إعتبراه كأسلوب للتنظيم الوظائفي في التدريس.



أسلوب التنظيم الوظائفي في التدريس لجيرلاش ودونالد دايلي

أنواع الوسائل التعليمية السمعية والبصرية

وفق المفهوم السابق لوسائل الاتصال التعليمي يمكن تصنيفها إلى أربعة أنواع وهي:

أولاً: المواد التعليمية وتشمل:

1-الصور الثابته.

2-الملصقات.

3-الشرائح المصورة.

4-الرسومات التوضيحية والبيانية.

5-الأفلام الثابتة والمتحركة.

6-الخرائط – والكرات الأرضية.

7-النماذج.

8-العينات– الجامدة والحية.

9-الأشياء.

10-الإسطوانات.

11- المراجع والمطبوعات.

ثانياً: الأدوات التعليمية: وهي تلك التي تنتج من خامات البيئة المحلية أو يمكن تصنيفها في المدرسة وهي:

1-السبورة الطباشيرية بأنواعها.

2- اللوحة الوبرية.

3- اللوحة القلابة.

4- لوحة الجيوب.

5- اللوحة الإخبارية.

6- منضدة الرمل.

ثالثاً: الأجهزة التعليمية الحديثة وتشمل:

1- السينما التعليمية.

2- التلفزيون التعليمي.

3- جهاز عرض الصور المعتمة (اوبيدياسكوب).

4- جهاز عرض الأفلام الثابتة.

5- جهاز عرض الشفافيات أو جهاز عرض العلوي.

6- أجهزة تسجيل الصوتي والمرئي.

7- الحاسب الإلكتروني.

8- الآت التعليم المبرمج.

9- الانترنت

رابعاً: الخبرات المباشرة وتشمل:

1- الخبرات اليدوية-النشاط الذاتي.

2- الزيارات والرحلات.

3- عمل المعارض والمتاحف وتنظيمها.

تلك هي أهم وسائل الاتصال التعليمي، وهناك العديد من الوسائل الأخرى لم نذكرها مثل المسرحيات، والتمثيليات بأنواعها، و الإستعراضات، والكروكيات، والكاريكاتير، ولوحات الفروع ولوحات الأصول، وغيرها من الوسائل التي لا يسعنا المجال للإستفاضة في شرحها وتفصيلها.

والجدير بالذكر هنا، أن نربط بين إستراتيجية الدرس وإستراتيجية استخدام الوسيلة التعليمية، فالدرس له إستراتيجية خاصة به وتحضير خاص قبل البدء بتدريسه، والوسيلة التعليمية جزء من إستراتيجية خاصة بها، ومن الوسائل التي ترسم لها إستراتيجية قبل استخدامها، التلفزيون التعليمي، وعرض الأفلام التعليمية الصامتة والناطقة، وعرض الصور الشفافة والرحلات والزيارات، وسوف نشير إلى ذلك في حينه.

أولاً: المواد التعليمية:

الصور الثابته، هناك أنواع كثيرة للصور منها، الصور الفوتوغرافية، والرسم المنظور، والصور المجسمة، والشرائح والأفلام الثابتة، والشرائح المجهرية المعروضة.

وتستخدم الصور لتقريب المفاهيم، وربط الألفاظ بمدلولاتها المادية بطريقة جيدة وواضحة، إذ توجد الفاظ كثيرة تعبر عن أكثر من معنى فالصورة توضح المعنى للتلميذ، ومن شروط استخدام الصورة الجيدة:

أ- الجمال.

ب- الوضوح.

جـ تأدية المعنى أو الفكرة موضوع الدرس.

د- شمولها على عنصر الحركة والجاذبية.

هـ- إشتمالها على أكثر من موضوع واستخدامها لموضوعات مختلفة.

و-مساحتها مناسبة.

ز- خطوطها كبيرة بحيث تسمح لجميع التلاميذ بمشاهدتها.

2- الملصقات، وهي عبارة عن ورق مقوى بمقاييس مختلفة حسب الضرورة وترسم عليها الخرائط وعناصر الدروس والحروف البارزة، وبعض المسائل الحسابية، وتلصق عليها الصور بأنواعها، بحيث توضع في الفصل الدراسي على سبورة خاصة يطالعها التلميذ بين الفينة والأخرى في أوقات الفراغ.

3-الشرائح المصورة: وهي نوع من أنواع الصور، ولكنها ثابتة في إطار من الورق المقوى أو البلاستيك، وتعرض بواسطة آلة خاصة تسمى "**جهاز عرض الشرائح والأفلام الثابتة**" ومن أنواع الشرائح ما يسمى بالشرائح المجهرية التي تعرض بواسطة "جهاز عرض الشرائح المجهرية" الخاص بالصور الدقيقة كعرض الأوعية الدموية، وأنواع البكتيريا، والفطريات، وعينات من الكائنات الدقيقة ....الخ.

وللشرائح المصورة ثلاثة مقاييس رئيسية هي 5×5سم، 8×10سم، 8×8سم، ويراعى في استخدام هذه الشرائح تجهيز الجهاز واختباره مع التأكد من شدة التيار الكهربائي ودرجة إظلام الغرفة، هذا وعلى المعلم مراعاة ما يلي:

أ- ترتيب الشرائح حسب موضوع الدرس وتسلسله.

ب- وضع الشريحة في مكانها الصحيح وبالطريقة الصحيحة.

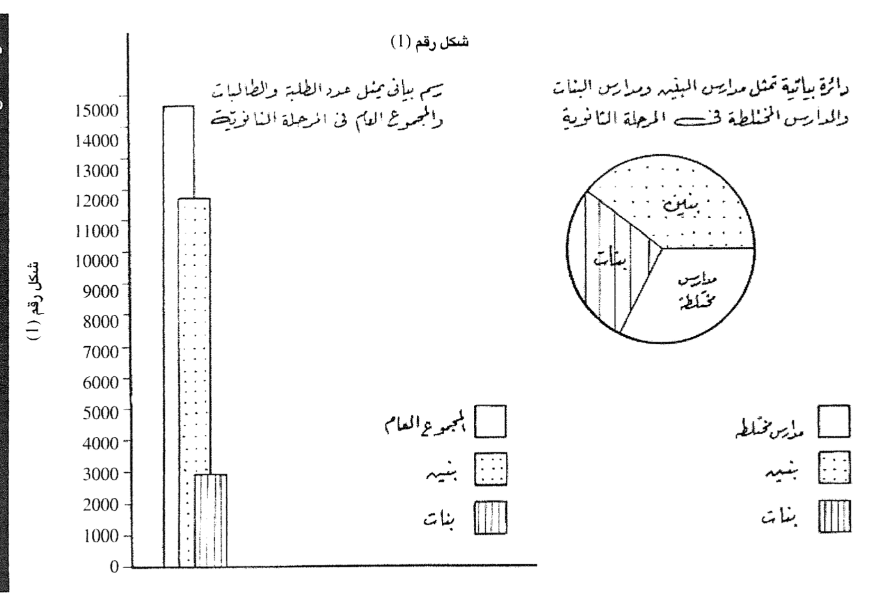
4- االرسومات التوضيحية والبيانية، الرسومات التوضيحية يقصد بها تلك الخطوط أو الأشكال التي تفسر موقفاً تعليمياً يحتاج إلى رسم كالرسوم الهندسية والكروكية، والميكانيكية، والكهربائية.

أما الرسومات البيانية، فإنها تمثل واقعاً حقيقياً مدعماً بالنسب المئوية والأطوال والمساحات والأعمار، ولتبيان مدى التطور الذي طرأ على مجال من مجالات الحياة ومن أمثلة الرسوم البيانية:

أ-الرسم البياني بالأعمدة، وهذا النوع سهل الأعداد والقراءة إذ يخط على الصفحة أو البطاقة خطين متعامدين، يمثل الأول الإحداثي السيني، والثاني الإحداثي الصادي، أي الرموز التي نرمز بها إلى التطور المطلوب والسنوات التي حدث فيها التطور، كما في الشكل رقم (1).

ب- الرسم البياني المصور، أي رسم موضوع التطور في إحدى الإحداثين السيني أو الصادي، فإذا كان يقصد بالرسم البياني التطور السكاني فترسم صورة إنسان، وإذا كان التطور زراعي ترسم صورة المحصول وهكذا.

شكل رقم (1)


شكل رقم (1)
رسم بياني يمثل عدد الطلبة والطالبات
والمجموع العام في المرحلة الثانوية
15000
14000
13000
12000
11000
10000
9000
8000
7000
6000
5000
4000
3000
2000
1000
0
المجموع العام
بنين
بنات
دائرة بيانية تمثل مدارس البنين ومدارس البنات
والمدارس المختلطة في المرحلة الثانوية
بنين
بنات
مدارس مختلطة
مدارس مختلطة
بنين
بنات

جـ-الرسم البياني في دائرة. يمثل في هذا الرسم بقطر الدائرة نسبة التطور أو العدد الذي يمثل التطور فيكون نصيب كل عنصر من العناصر المراد تصنيفها إلى نسب مئوية جزءاً من الدائرة كما في الشكل رقم (1).

د- الرسم البياني بالخطوط. هذا النوع شبيه بالرسم البياني بالأعمدة، ولكنه يختف من ناحية الشكل، حيث يرسم على البطاقة خطين متعامدين يمثل أحدهما الاحداثي السيني والثاني الاحداثي الصادي، ويشتمل الأول على المسافة بين السنوات مثلاً، والثاني يشتمل على المسافة بين شكل التطور ونوعه وعدده، وتوصل النقاط التي تحدد نسبة التطور بعضها ببعض ويكون الرسم المعد مؤشراً حقيقياً للتطور التعليمي، أو الزراعي أو الصناعي أو السكاني.

هـ- الرسم البياني بالمساحات. يعتبر هذا النوع من الرسم البياني من أعقد الأنواع و أقلها فائدة و أكثرها صعوبة، إذ تعوض نسبة التطور أو النقصان في التطور بدائرة تمثل النسبة أو بمربع كبير يحدد بداخله مربع صغير يمثل نسبة التطور، ويلزم هذا النوع قياس معين للأطوال و الأبعاد و لقطر الدائرة، في الغالب لا يفسر هذا النوع كمية التطور المطلوب ولا يعطي نتائج واضحة.

5- الأفلام الثابتة والمتحركة. تعتبر الأفلام الثابتة نوعاً من أنواع الصور، تفتقر إلى الصوت، وتكون عادة مرتبة ترتيباً يتلاءم مع موضوع الدرس، ويكون الشريط الذي يحتوي على الصور المتحركة بمقياس 35 ملليمتراً وطوله ٢ متر تقريباً، وحجم الصورة الواحدة 36×24 ملليمتراً للصورة المزدوجة و18×24 ملليمتراً للصورة فردية الإطار.

ويستخدم هذا النوع من الأفلام في مواد عديدة مثل اللغة العربية والكيمياء للتعريف بالمركبات الكيماوية، والحيوان، والنبات، والجيولوجيا.

ومن ميزات هذه الأفلام أنها رخيصة التكاليف وسهلة التصنيع والتلوين، كما أنه تستخدم للعديد من المواد، وأثناء عرضها يمكن توقيف آلة العرض عند الصورة التي تحتاج إلى تعليق أو تفسير.

نواحي القصور في الأفلام الثابتة:

1- سريعة التلف والتأثير بتروس آلة العرض، ويمكن تفادي ذلك بتدريب المعلم على حسن استخدامها.

2- ترتيب الصور فيها يكون ترتيباً ثابتاً لا يتغير، إذ يحتوي الفيلم عادة على مقدمة وعرض وتلخيص، وقد لا يتناسب مع إستراتيجية المعلم وطريقة عرض الدرس.

3-إفتقار الأفلام الثابتة إلى الصوت مع الحركة يقلل من قيمتها.

4- قد يشتمل الفيلم الواحد على عدة قضايا تتعلق بموضوع واحد، أو يشتمل على بعض الموضوعات التي لا تتناسب مع قدرات التلاميذ ودرجة استيعابهم، أو لا توجد مواد الفيلم في المنهج الدراسي فيختلط عليهم الأمر.

إستراتيجية عرض الأفلام الثابتة:

لابد للمعلم أن يرسم إستراتيجية مناسبة قبل عرض مثل هذه الأفلام إذ يتطلب العرض بعض الإجراءات القبلية الضرورية مثل:

1-اختيار الفيلم الذي يناسب الموضوع من جهة، ويناسب مستويات التلاميذ من جهة أخرى.

2- التعرف على محتويات الفيلم قبل عرضه لدراسته، والتعرف على نواحي القوة ونواحي الضعف والعطب فيه.

3- تحديد الأهداف السلوكية المرجو تحقيقها من جراء عرض الفيلم.

4- إعداد المكان الذي يعرض فيه الفيلم، ذلك من حيث التأكد من شدة التيار وقوته، وتناسبه مع آلة العرض، وإظلام الحجرة وتوفير المقاعد وشاشة العرض ومكان وضع الآلة بالنسبة لمقاعد التلاميذ.

5- تنبيه التلاميذ إلى أهمية عرض الفيلم وعلاقته بموضوع الدرس، كما يجب تنبيههم إلى أهمية الإستماع وضرورة المناقشة والوقت المحدد للنقاش. كما يجب أن ينبههم المعلم إلى أن الهدف هو الفائدة العلمية وليس الترفيه، والتزام الهدوء أثناء العرض.

6- يتطلب عرض الفيلم مهارة من المعلم، ومعرفته بسيكولوجية نمو التلاميذ ومطالبهم، ومعرفته التامة أيضاً بالوقت المناسب الذي يناقش فيه التلاميذ أو يعلن على قضية ما، أو يوقف الفيلم على صورة تمثل الحبكة العلمية للموضوع.

7- التقييم. بعد عرض الفيلم لابد من تقييم النتائج أو الأهداف السلوكية الموضوعية، ويشمل التقييم أيضاً الفيلم نفسه من حيث صلاحيته ودرجة تغطية جميع جوانب الموضوع، أو طريقة العرض والمشاهدة ودرجة الإظلام ووضوح الصورة حتى يمكن تلافي أوجه القصور مستقبلاً.

أما الأفلام المتحركة، فهي تلك الأشرطة التي تعرض موضوعاً ما ويشتمل الفيلم المتحرك على صوت يناسب الحركة، وهناك عدة أنواع من الأفلام التي تتناول موضوعات مختلفة ومنها:

1- الأفلام الروائية التي نشاهدها في دور العرض.

2- الأفلام غير الروائية ومنها:

أ- الأفلام التعليمية، وهي مختلفة بإختلاف المادة فمنها الزراعية والصناعية والمنزلية الصحية والفنية واللغوية والتاريخية والجغرافية.

ب- الأفلام الثقافية التي تتناول مشاكل وقضايا وطنية وقومية وعالمية.

جـ-الأفلام الدعائية التي تستغلها الشركات والمحلات الكبرى لعرض منتجاتها أو للشهرة.

د-أفلام المهارات وهي جزء من الأفلام التعليمية تعرض طريقة معينة لصنع شيء ما.

مقاسات الأفلام: هناك مقاسات عديدة للأفلام السينمائية منها مقاس 70 ملليمتراً، 35 ملليمتراً، 16 ملليمتراً، 8 ملليمترات، وأغلب الأفلام التعليمية تكون بمقاس 16 ملليمتراً.

ميزات عرض الموضوعات بواسطة أفلام تعليمية:

لا شك أنه كلما إقترنت الكلمة بالصورة أحدثت أثرها الإيجابي في سلوك التلميذ وتدعيم هذا السلوك، كما تعمل الأفلام على تدعيم الفكرة كذلك مصداقاً للقول المأثور " رب صورة أبلغ من ألفِ كلمة، ويمكن أن نحدد فوائد الأفلام كما يلي:

1- الإنتباه لموضوع العرض والتشويق للمشاهدة، ويمثل الإنتباه قاعدة أساسية لسرعة الإدراك، والربط بين المفاهيم، ويساعد الإنتباه التمييز بين الحقائق والنقد البناء، إذ أن عرض الدرس بالطريقة اللفظية في حجرة الدراسة لا يضمن بقاء جميع التلاميذ على درجة كافية من الإنتباه.

2- إبراز الحقيقة وتدعيمها، إذ تركز الأفلام عادة على المعلومات أو المهارات المطلوبة والمركزية، كما تستبعد بعض الأمور التي لا تحتاج إلى شرح أو نفسير، وبذلك تبرز الحقائق ويدركها التلميذ بشكل أفضل.

3- تغيير وتعديل إتجاهات التلاميذ، وتساعد الأفلام التعليمية على تعديل سلوك التلميذ

وإتجاهاته العلمية، بل قد تُنمي لديه إتجاهات جديدة كاحترام المزارع والعامل، وبغض العنف والسرقة، أو الميل نحو موضوعات الدراسة إذا ما توافر عنصر التشويق.

4- تحسين الأداء، تساعد الأفلام على إبراز الحركات الدقيقة التي تحتاج إلى مهارة معينة، فتثير اهتمام المشاهد ويحاول تقليدها عملياً، ولعل أبرز ما نشاهده يومياً ما يقوم به الأطفال من تقليد الأبطال أو المصارعين أو العاشقين....الخ، ولكن الأفلام التعليمية تساهد في تحسين أداء التلميذ العملي.

5- تساهم الصور المتحركة في إبراز الحقائق الحركية، التي تتعلق بالسرعة، مثلا سرعة الحركة عند الأميبا أو البراميسيوم، أو سرعة قذف الحمم البركانية، كل هذه الأمور وغيرها تسجل في الأفلام وتقدم جاهزة للتلميذ، كما تساهم الأفلام في حفظ هذه الحقائق وتلك الظواهر ويمكن عرضها وقت الحاجة.

6- الصور المتحركة الثابتة على السواء تقرب البعيد، وتكبر الصغير والعكس.

7- اظهار هذه الأمور المخفية كالأجزاء الداخلية لأعضاء الإنسان والافرازات والغدد أو تطور نمو الإنسان منذ التحام البويضة بالحيوان المنوي وتكوين الخلية الواحدة التي تسمى المضغة ثم العلقة وهكذا...الخ.

هذا ويجب رسم استراتيجية شاملة قبل عرض الفيلم التعليمي كتلك التي تحدثنا عنها سابقا.

وقد يؤخذ على الأفلام التعليمية بعض العيوب منها:

1- لا تقدم الأفلام في نفس الظروف للرسالة الطبيعية، أي يدرس البركان بواسطة الفيلم بطريقة ربما تختلف عن الظروف الطبيعية لهيجان البركان وآثاره.

2- السرعة في العرض لا تعطي الانطباعات الحقيقية للواقع.

3- قد تبالغ الأفلام في تكبر الأشياء أو تصغرها وتبعدها عن الواقع.

4- يتطلب الفيلم شروطا قد يقتصر فهمها على عدد محدد من التلاميذ.

5- النشاط الذهني للتلميذ لم يكن بمبادأة ذاتية منه، ولكنها عملية مفروضة عليه من الخارج، والنشاط بناء على ذلك يكون، نتيجة مثير خارجي.

6- تختلف درجة ادراك التلاميذ كل حسب استعداده وقدرته.

6- الخرائط والكرات الأرضية:

تستخدم الخرائط لتوضيح فكرة معينة حول المناخ أو السطح أو الموقع أو المساحة، وتساعد كلا من المعلم والتلميذ على تحديد المعلومات المعطاة نظريا، فمثلا لو قلنا أن مدينة (س) تقع على خط طول كذا وعرض كذا، وتبعد عن المدينة (ص) 100 ميل شمالا أو جنوبا فإن هذه الألفاظ لا تحدد المفهوم المراد، ولا تحقق الهدف، إذ يتخيل التلاميذ كلا المدينتين كل حسب خبرته السابقة أو مفهومه السابق للمدن أو الجبال أو السهول أو المسافة، فالتلميذ الذي يسكن الساحل يعتقد أن المدينتين ساحليتين لا تختلفان في تضاريسهما عن مدينته، والذي يسكن الجبل يعتقد عكس ما يتخيله زميله الساحلي، كذلك ينطبق التباين بالنسبة لابن القرية وابن المدينة وهكذا، ولكن الخريطة المجسمة توضح وتقرب المفهوم، وبذلك توحد ا لفكرة عند جميع التلاميذ بمختلف بيئاتهم ومشاربهم، وهذه الميزة التي تمتاز بها الخرائط المجسمة تكاد تنطبق على العديد من الوسائل التعليمية ولكن بدرجات متفاوتة كل حسب قدرتها على التجسيم وتقريب المفاهيم، فمثلا لا تعطي الخريطة درجة التأثير التي تعطيها الرحلات والزيارات الميدانية مثلا.

وبالرغم من أهمية الخرائط، إلا أنها لا تعطي الصورة الحقيقية لاختلاف المساحات والألوان والمواقع، الخ، ويمكن أن نتغلب على هذا التصور بتوضيح المحتويات بمفتاح أو دليل للمصطلحات الواردة في الخريطة والمقاسات التي رسمت عليها.

كما أن هناك عيبا في الخرائط المزدحمة بالحقائق، لذا صنفت الخرائط إلى:

1- خرائط طبيعية.

2- خرائط سياسية.

3- خرائط اقتصادية.

4- خرائط مناخية.

5- خرائط بشرية.

6- خرائط تاريخية.

7- خرائط احصائية.

أنواع الخرائط من حيث الصناعة:

1-خرائط مجسمة وهي التي تظهر التضاريس والألوان بوضوح بارز.

2-خرائط مسطحة وهي الخرائط المنتشرة في المدارس.

3- خرائط كهربائية وهي الخرائط التي تبين المواقع والمدن وتستخدم في المعارض والمدن الكبرى، ويمكن استخدامها في المدارس.

أما الكرات الأرضية فإنها أقرب إلى الواقع من الخرائط العادية، إذ أنها تمثل الكرة الأرضية وتصمم بقطر من 8 سم إلى 56سم، وهناك كرات سماوية شبيهة بالكرات الأرضية، تحدد عليها النجوم والكواكب والمسافات بينهما ... الخ، وتشترك مع الكرات الأرضية في الشكل والتصميم.

7- **النماذج:**

ويمثل تقليد الأشياء إما بالتكبير أو بالتصغير أو بإعطاء الحجم الطبيعي للشيء، فالحشرات الصغيرة أو الحيوانات الميكروسكوبية يمكن تكبيرها بنماذج، والجبال العالية والسدود وأشكال الحياة على الكرة الأرضية يمكن تصغيرها بنماذج، كما يمكن عمل نماذج للاجرام السماوية والمركبات الفضائية، والمخترعات الحديثة، وهناك أنواع عديدة للنماذج منها:

1-النماذج للشكل الظاهري، مثلا نموذج مجسم للسد العالي في أسوان، أو شكل باخرة، أو حيوان معين.

2-نموذج للقطاعات الطولية أو العرضية، مثلا قطاع طولي أو عرضي لجذع شجرة، أو قطاع طولي للقلب وهكذا.

3- النماذج المفككة، وتستخدم كثيرا في العلوم، حيث الأجهزة في حجم الإنسان تركب لتكون الجزء المراد دراسته، ويمكن فكها بسهولة.

4- النماذج المفتوحة، وهي التي تبين أجزاء الشيء، كنموذج منزل يحتوي على عدد من الحجرات، أو جسم انسان مجوف يبين أجزائه الداخلية ... الخ.

5- النماذج الشفافة، ويمكن صناعتها من البلاستيك أو الزجاج الشفاف وتظهر بداخلها الأجزاء المراد دراستها.

وفي اعداد النماذج يجب أن تطابق الواقع، وحين العرض يجب تنبيه التلاميذ إلى حقيقة النموذج فيما إذا كان مبسطا أو صغيرا أو دقيقا أو كبير الحجم ... الخ.

كما يجب مراعاة ما يلي:

1- مراعاة التنظيم في العرض، أي عرض النموذج وقت الحاجة إليه لتوضيح فكرة أو لتفسير ظاهرة، أو للتعرف على أقسام معينة كأقسام الأذن الداخلية والخارجية مثلا.

2- تمكن كل تلميذ من رؤية النموذج، ولا مانع من تفحصه من قبلهم إذا اقتضت الحاجة.

3- تنبيه التلاميذ إلى الأحجام والأطوال والمسافات الحقيقية، وأنها ليست كالنموذج، فقد يكبر المادة المتعلمة أو يكون أصغر منها.

العينات الجامدة كعينة من الصخور أو من الذهب أو من تربة البحار، أم العينة الحية التي تمثل شيئا واحدا من فصيلة أو نوع واحد، كعرض النباتات البحرية في إناء من الزجاج، أو نوع من السمك، أو عينة من أوراق الأشجار.

استخدام العينات: تستخدم العينات لتوضيح موضوع الدرس وربط الألفاظ بمدلولاتها الحقيقية خوفا من اختلاط الأمر على التلاميذ، ولا بد أن تتوافر بعض الشروط حين استخدامها نذكر منها:

1- عرض العينة في الوقت المناسب (أي وقت الحاجة إليها).

2- أن تتفق مع الأهداف التعليمية، ومع موضوع الدرس.

3- عرض العينة في بيئتها الطبيعية بقدر الإمكان، حتى تكتمل الصورة الحقيقية في ذهن التلميذ.

4-عدم اشتمال الحصة الواحدة على عدد كبير من العينات.

9- الأشياء:

ويطلق عليها بعض التربويين الأشياء المبسطة، أي لجوء المعلم إلى تصنيع الشيء مصغرا والذي يصعب احضاره إلى الفصل بالكامل، أو يكتفي بالأجزاء المهمة منه، فمثلا يقوم التلميذ بعمل عقارب الساعة من ورق مقوى لمعرفة الوقت كما يقوم التلميذ بتوجيه من المعلم بتركيب دائرة كهربائية من أسلاك قصيرة لتفسير نشاط التيار الكهربائي، وكيف تغلق الدائرة، ولماذا ينقطع التيار الكهربائي؟

10- الاسطوانات والأشرطة:

تعتبر هذه الوسائل من المواد التعليمية التي تحتاج إلى أجهزة تعليمية، فتستخدم الاسطوانات والأشرطة لتعليم اللغات والعديد من الموضوعات الدراسية المشتركة، واستخدام الاسطوانة أقل أهمية من استخدام الأشرطة، إذ أنها سريعة العطب، وينبغي أن يكون تسجيلها معدا من قبل شركات خاصة، أما الأشرطة فهي سهلة التكاليف ويستطيع المعلم

أن يسجل بصوته مادة الدرس ويسمعها للتلاميذ، لأنها تثير في نفوسهم الحماس والتشوق للسماع، ويعتبر هذا العمل خروجا من النمطية التقليدية في التدريس.

ويمكن اللجوء إلى التسجيلات والاسطوانات بعد مراجعة جميع الوسائل المتاحة، وإذا وجد المعلم أنها أفضل الوسائل المفيدة لدرسه فما عليه إلا استخدامها دونما تردد.

11- المراجع والمطبوعات:

تعتبر هذه الوسائل من أقرب أنواع الخبرات إلى الرموز والمجردات، ولكن تبقى لها الأهمية البالغة لتنمية المعلومات واكساب التلاميذ بعض الخبرات والمهارات، هذا وأنها تساعد المعلم على تنميته مهنيا، وعدم الاقتصار على الكتاب المدرسي فقط في التدريس، وواجب المعلم هنا هو دفع التلاميذ واثارة اهتماماتهم بالقراءة والاطلاع على المراجع العلمية والمطبوعات المفيدة التي تتعلق بالمنهج، أو مطبوعات ثقافية إذا أراد لهم أن يخرجوا من دائرة التقيد بالمنهج الدراسي.

ثانيا: الأدوات التعليمية

وهي أنواع مختلفة من الوسائل التي تعرض عليها بعض المواد التعليمية، وتمتاز الأدوات المدرسية بأنها بسيطة، وسهلة التصنيع ورخيصة التكاليف، ويمكن اقتناء أعداد كبيرة منها في المدرسة الواحدة، ومن هذه الأدوات:

أ- السبورة الطباشيرية:

من أكثر السبورات شيوعا واستخداما هي السبورة الطباشيرية، وقلما يخلو فصل دراسي منها، وأنها الأداة المباشرة التي يتعامل معها كل من التلميذ والمعلم ... وتصنع هذه السبورات عادة من الخشب المطلي باللون الأسود، ولكن أثبتت الأبحاث أن اللون الأخضر الفاتح (الفستقي) أكثر فائدة من السبورة السوداء، إذ أن اللون الأخضر مريح للعين ويرى التلميذ ما يكتب عليه بسهولة.

وقد قامت بعض المؤسسات المختصة بالمباني التعليمية بانشاء لوحات من الأسمنت مع البناء وتم طلاؤها باللون الأسود ولكن ثبت فشل هذه الطريقة لأن اللوح الأسمنتي يعطب بسرعة وبنسبة عطب البناء نفسه، ولكن هناك بعض المؤسسات التي أنشأت حديثا سبورات باللون الأبيض ويكتب عليها بأقلام (الفلوماستر) المتعددة الألوان وهي لوحات مفيدة، ولا تضر النظر، ولا تؤذي المعلم والتلميذ كاستخدام الطباشير، ومن خصائص السبورة الجيدة ما يلي:

1- مساحتها مناسبة بالنسبة للفصل الدراس كي يشاهدها جميع التلاميذ.

2- وضعها يجب أن يكون بعيدا عن مساقط أشعة الشمس لانها تنعكس على عيون التلاميذ ولا يتمكن البعض من رؤية ما يكتبه المعلم.

3- العلو يجب أن يكون مناسبا للرؤية، فلا يكون اللوح منخفضا ولا عاليا.

4- أن يكون سطح السبورة أملسا يسمح بالكتابة عليه بسهولة.

أنواع السبورات الطباشيرية:

1- السبورة الثابتة المألوفة.

2- السبورة القلابة ذات الوجهين.

3- السبورة الإضافية التي قد يحتاج إليها المعلم.

4- السبورة المعلقة التي يتكيف المعلم معها من حيث العلو والانخفاض.

5- السبورة المخططة، وتستخدم لتدريب الموسيقى والخط والمحاسبة والرسوم البيانية.

نواحي القصور في استخدامها:

1- قد لا يشاهد بَعْضٌ من التلاميذ أجزاء معينة من السبورة فتضيع عليه الفرصة لفهم بعض القضايا أو المسائل الحسابية.

2- قد يكتسب التلاميذ بعض المعلومات الخاطئة إذا ما كتب المعلم شيئا مغلوطا أو أخطأ املائيا أو أجاب على مسألة حسابية بطريقة غير صحيحة.

3- وقوف المعلم بشكل مستمر على السبورة يسبب ازعاج له ولتلاميذه.

4- الغبار الناتج عن الطباشير والطلاسة يؤذي كلا من التلاميذ والمعلم على السواء، لذلك تستبدل الطباشير بأقلام (الفلوماستر).

2- اللوحة الوبرية:

وهي من أكثر اللوحات شيوعا وشهرة واستخداما، إذ أنها سهلة الصنع وقليلة التكاليف، فتستخدم بكثرة في الفصول والمعارض لتلصيق الصور أو الحروف أو الأشياء عليها، ومثلها تستخدم السبورة المغناطيسية التي تجذب الصور بعد لصقها بمادة المغناطيس من الخلف.

صناعة اللوحة الوبرية:

تتكون اللوحة الوبرية من قطعة كبيرة من القماش بمساحة معقولة قد تكون 100 × 120 سم، ويثبت القماش على قطعة من الخشب المضغوط أو على الحائط الأملس، ويكون القماش عادة من الكستور أو المخمل أو الجوخ بحيث يكون الوجه الوبري هو الوجه الظاهر وتعلق عليه مادة الدراسة، ولون القماش يكون عادة أخضر أو أحمر فاتح.

وتستخدم اللوحة الوبرية كما ذكرنا لعرض الصورة والحروف والكلمات والأشياء بحيث يلصق بخلف الصورة أو الحرف ورق زجاج أحرش كي يمسك باللوحة الوبرية.

مميزات اللوحة الوبرية:

1- يمكن عرض العديد من مواد الدراسة عليها.

2- سهلة الحمل وتغيير المكان.

3- مشوقة للتلميذ بحيث يذهب بنفسه لتغيير كلمة مكان أخرى في درس النحو مثلا، أو الاشارة إلى صورة معينة تعبر عن نوع من الحيوانات أو الطيور أو الأشجار.

4- يمكن للمعلم أن يعرض مادة التعليم قبل بداية الحصة.

3- اللوحة القلابة:

وتسمى بالدفتر القلاب، وهي عبارة عن مجموعة من الورق المقوى بمقاسات مختلفة، ولكن يغلب على مقاساتها 70 × 100 سم، تلصق مع بعضها البعض، وتعمل على شكل دفتر كبير يحتوي على رسومات توضيحية مختلفة كأجهزة العلوم، أو أشكال هندسية، أو نباتات صحراوية.

ويراعى استخدام ورقة واحدة لنوع واحد من الرسومات المتجانسة، وتعالج موضوعا واحدا فقط، ويمكن أن يعملها المعلم بمشاركة التلاميذ كنوع من أنواع النشاط المدرسي.

4- لوحة الجيوب:

وهي عبارة عن لوح خشبي مساحته 100 ×70 سم، تلصق عليه مجموعة من الورق المقوى أفقيا ومتوازية بعضها مع بعض بحيث تصلح لوضع الحروف أو الكلمات بداخلها وتسمح برؤية الحروف أو الكلمات، وتستخدم هذه اللوحة لتعليم اللغة العربية بحيث يقوم التلميذ بترتيب الحروف المبعثرة أو اكمال الجمل غير المكتملة وهكذا.

5- اللوحة الاخبارية:

تسمى بلوحة الاعلانات والنشرات، وتعتبر مكانا لعرض الأعمال المختارة والممتازة التي يعدها التلاميذ من المقالات والصور والأخبار، وتجلب هذه اللوحة اهتمام التلاميذ إذا استخدمت كجريدة حائط، وتبعد الملل من نفوسهم، وتوضع هذه اللوحات في الفصول أو الممرات وفي حجرة المعلمين أو الادارة.

6- منضدة الرمل:

وهي من الوسائل القديمة جدا والتي ما زالت تستخدم في رسم الخطط الحربية، وإقامة المصانع وإنشاء المشاريع الزراعية، وقد يستخدمها المعلم لرسم خريطة على الرمل أو تحديد مدينة أو رسم هندسي معين.

ومنضدة الرمل عبارة عن صندوق بمقاييس مختلفة قد تتراوح مساحته 100 × 100 سم، ويوضع بداخله رمل عادي.

7- اللوحة الكهربائية:

تستخدم هذه اللوحة للإشارة إلى المعلومة المطلوبة بضغط زرار معين يشير إلى هذه المعلومة بحيث تضيء لتثبت استجابة المتعلم الصحيحة، وقد استخدمها طلاب معاهد المعلمين في تدريس النحو، إذ يطلب من التلميذ الاشارة على جمل معينة من بين جمل مكتوبة على السبورة الكهربائية، فما على التلميذ إلا أن يضغط على الزرار الخاص بالجملة الصحيحة، وهي لوحة مبتكرة ومفيدة وسهلة الصنع، ومشوقة للتلاميذ وتدعو إلى التنافس فيما بينهم.

ثالثا: أجهزة التعليم الحديثة:

يعرض بعض المواد التعليمية على أدوات بسيطة كما سبق أن أشرنا، كما يعرض بعضٌ آخر بواسطة آلات وأجهزة حديثة تحتاج إلى مهارة وخبرة، والتي تكتسب نتيجة التدريب على الاستخدام ورسم استراتيجية لهذا الاستخدام، ونستعرض بالتلميح بعضا من الأجهزة الحديثة.

1- السينما التعليمية:

هناك جهازان لعرض الأشرطة أحدهما خاص بقياس 16 ملليمتراً والآخر خاص بمقياس 8 ملليمترات. وقد شاع تشغيل الأفلام المتحركة على الأجهزة الأتوماتيكية، ولا يجد المعلم

صعوبة في استخدام مثل هذه الأجهزة، وتظهر الأجزاء الرئيسة لجهاز عرض الأشرطة الناطقة في الشكل رقم (2). والجهاز الخاص بالأفلام 8 ميللمترات غالباً ما تكون الأفلام المستخدمة فيه صامتة رتسمى الأفلام الحلقية أي ذات العرض المستمر. ويجب على المعلم أن يرسم استراتيجية استخدام كلا الجهازين متبعاً الخطوات التي ذكرناها سابقاً.

2- جهاز عرض الصور المعتمة (أوبيدياسكوب)

ينبغي أخذ الاحتياطات اللازمة حين عرض الصور من خلال هذا الجهاز من حيث طريقة وضع الصورة في الجهاز وارتفاع الشاشة، ودرجة الإعتام وشدة التيار. ويستخدم هذا الجهاز لتوضيح صورة معينة مثل الخرائط والصور الفوتوغرافية والأشكال الهندسية....الخ. ويساعد هذا الجهاز في تكبير الصور وعرضها على السبورة مباشرة، ورسمها للتلاميذ قبل بدء الحصة وتلوينها إذا تطلب الأمر، ويظهر الجهاز في الشكل رقم (3).

3- جهاز عرض الأفلام الثابتة:

يجب اتباع التعليمات المرفقة مع أي جهاز يستخدم في المدرسة، كما يجب اتباع الاحتياطات اللازمة للاستخدام، والسبب في ذلك معرفي بالدرجة الأولى، والتطور المستمر لموديلات وأشكال الأجهزة واختلاف شدة التيار من بلد لآخر ومن جهاز لآخر.

وللفيلم الثابت عادة مقاسان أحدهما فردي الإطار وتكون الصورة طولية ومقاس الفيلم غالباً 18×24 ملليمتراً، والثاني مزدوج الإطار ومقاس الفيلم 24×36 ملليمتراً وتكون الصورة عرضية، ويجب أن تنبه المعلم لكيفية وضع كل من الفيلمين ويظهر الجهاز في الشكل رقم (4).

4- جهاز عرض الشفافيات أو جهاز العرض العلوي:

يستخدم هذا الجهاز ليلائم حجرات الدراسة والقاعات الكبيرة، وتوضع الصورة أسفل عدسة العرض، وتكون الفتحة الشفافية أسفل الصورة حيث تعكس عليها الأشعة، ومن ثم تنقل الصورة عبر عدسة العرض. ويستخدم هذا الجهاز بكثرة لتوضيح البيانات والإحصائيات، والصور الصغيرة، كما يمكن الكتابة على ورق خاص أثناء الشرح أو ورق عادي، ويستخدم الآن في قاعات التلفزيون لعرض الصور والكتابات المختلفة على المشاهدين أو المتعلمين.

ومن مميزاته أنه سهل الحمل، ويمكن الكتابة على الصورة وهي موضوعة على الجهاز، وتظهر الصورة بشكل فوري على الشاشة أو السبورة ويمكن تغيير الصورة بسهولة أو تغيير محتوياتها.

5- أجهزة التسجيل الصوتي والمرئي:

وتستخدم بكثرة لتعليم اللغات وترديد الكلمات. ويسجل المعلم على الشريط ما يريده ويسمعه التلاميذ داخل حجرة الدراسة أو في قاعة كبيرة. وتستخدم الآن اشرطة الفيديو تيب، ويمكن تسجيل الصوت والصورة من الفيديو كاسيت بحيث تنقل من جهاز إلى آخر.

ويشترط للفيديو تيب وجود جهاز عرض سينمائي ويجب أن تتوافر أجهزة تلفزيون.

6- التلفزيون التعليمي:

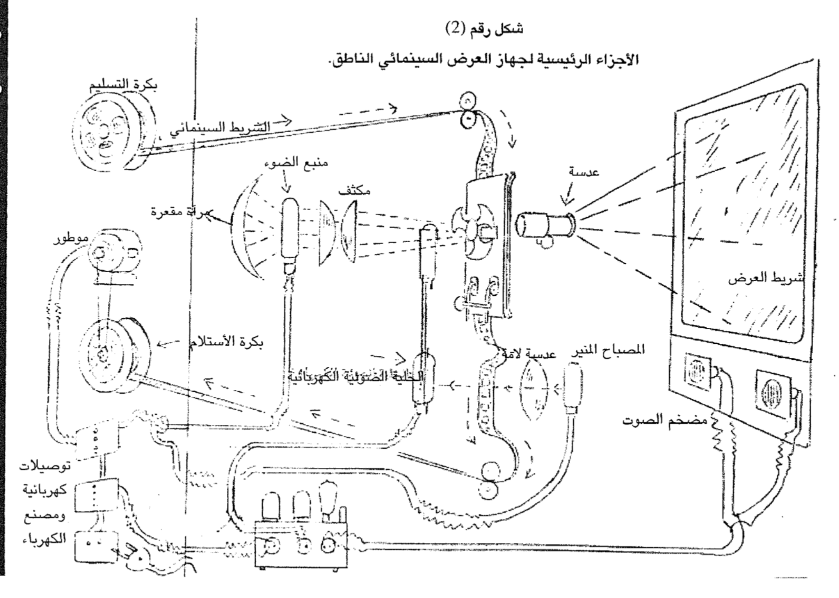
دَرَجَ عديدٌ من الدول على استخدام الإذاعة المرئية لبث الموضوعات الحيوية لتلاميذ المدارس، حيث يلتقطونها في بيوتهم وتساعدهم على دراستها وفهمها، وهذا النوع من البث سهل الاستعمال وقليل التكلفة، ولكنه لا يكفل الرؤية لجميع تلاميذ المرحلة التي يعرض لها الموضوع، وربما يعود السبب إلى عدم توافر أجهزة التلفزيون في الكثير من البيوت (في ذلك الوقت) أو لسوء التخطيط في توقيت عرض الأفلام التعليمية، وهذا النوع من البرامج يعرض على التلفزيون ذي الدائرة المفتوحة. وهناك قنوات تربوية كاملة استحدثت وتقدم برامج تربوية عبر الفضائيات.

أما النوع الآخر وهو ذو الدائرة المغلقة فيستعمل غالباً في القاعات الكبيرة، والصالات الخاصة لدراسة أعداد كبيرة من التلاميذ، ويصلح استخدامه لطلاب الكليات الكبيرة كالطب والهندسة والتربية والحقوق وغيرها.

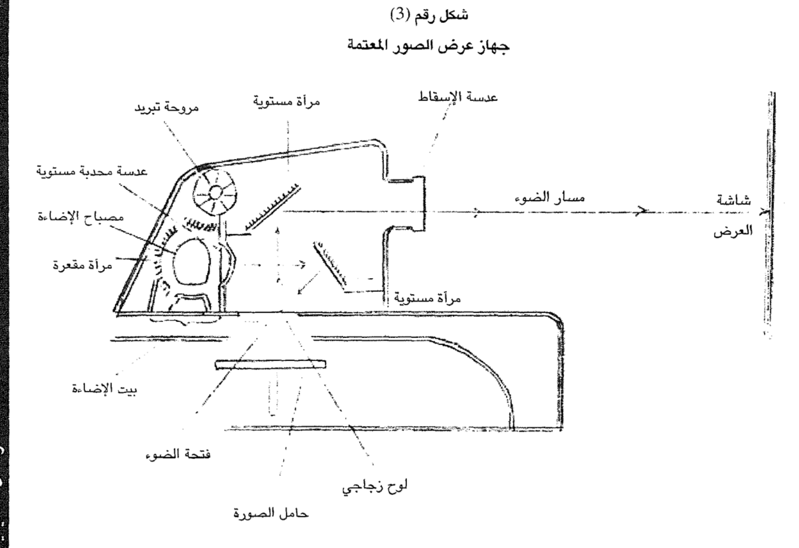
يختلف النوع الثاني عن الأول في أنه يسمح لجميع التلاميذ رؤية ومشاهدة ما يعرضه، ويكون البث غير مباشر، أي ينقل الصوت والصورة عبر الأسلاك إلى الأجهزة المعدة عن طريق الفيديو أو الكاميرا التلفزيونية، حيث يمكن عرض أشرطة سينمائية أو عينات أو صور من خلال التلفزيون ذي الدائرة المغلقة كما هو معمول به في الكليات والمعاهد العليا في المملكة العربية السعودية لتعليم الفتيات حيث تقوم الدراسة من خلال البث التلفزيوني غير المباشر للطالبات.

شكل رقم (2)

الأجزاء الرئيسية لجهاز العرض السينمائي الناطق.

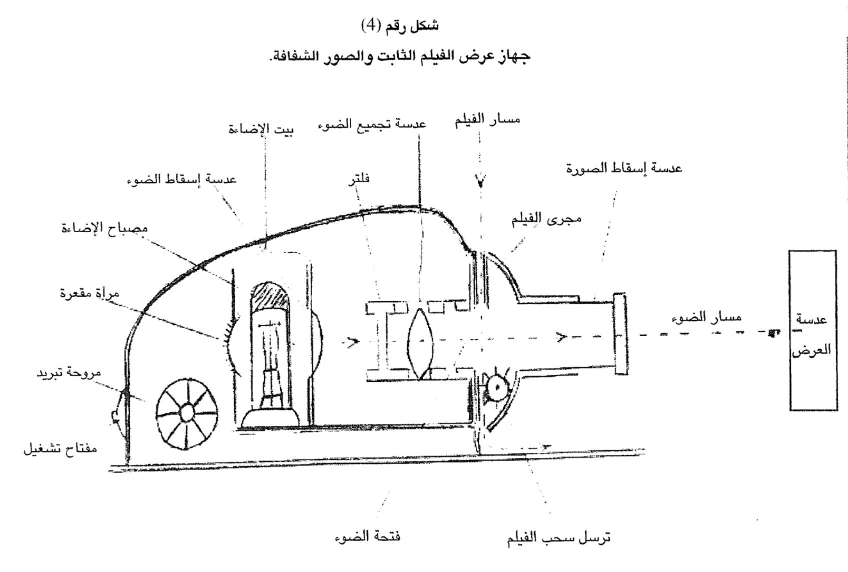


شكل رقم (3)
جهاز عرض الصور المعتمة



شكل رقم (4)

جهاز عرض الفيلم الثابت والصور الشفافة.



ومن فوائد البث غير المباشر عبر الجهاز ذي الدائرة المغلقة:

1- تسجيل المواد المختلفة عبر الجهاز ذي الدائرة المغلقة.

2- تلافي الأخطاء التي يمكن أن تحدث في البرامج الحية التي تبث عبر الأثير مباشرة.

3- التحكم في وقت البرنامج ومدته.

4- إيقاف الجهاز متى رأى المعلم ضرورة لذلك.

فوائد التلفزيون التعليمي بشكل عام:

1- برامج التلفزيون ذات فعالية كبيرة لما فيها من تسلسل في الموضوع، وعرضه بطريقة شيقة مصحوباً بالمؤثرات الصوتية والحركية.

2- تدعيم عملية الإدراك والانتباه، واختصار في الوقت والجهد.

3- التغلب على مشكلة نقص المعلمين من حيث العدد والكفاءة الفنية.

4- التغلب على مشكلة نقص المواد التعليمية والوسائل والمختبرات.

5- القضاء على مشكلة الإزدحام في غرف العمليات الجراحية في كليات الطب، وفي فصول التعليم النموذجية.

6- القضاء على مشكلة انعزال الكثير من المدارس النائية.

7- إمكانية استخدام التلفزيون في مجال التدريب المهني في جميع المجالات.

8- يقدم التلفزيون خبرات تعليمية لا يسهل توافرها في الفصول الدراسية، ويوصل هذه الخبرات إلى أكبر عدد من الدارسين.

9- يقدم التلفزيون أفضل الأساتذة في التخصص مما يساعد على حسن الاستفادة من الطاقات البشرية.

10- تعمل برامج التلفزيون على رفع مستوى التعليم لأنها تقدم دروساً نموذجية.

11- تتيح البرامج التعليمية الفرصة لتعليم الكبار ومن فاتهم قطار المعلم.

12- يسهم التلفزيون في تدريب المعلمين الذين يعملون في المدارس البعيدة، ويعمل على رفع كفاءتهم المهنية والفنية والعلمية.

13-- تعرض على التلفزيون العديد من الوسائل التعليمية التي تحتاج إلى جهد ووقت وإمكانيات لعرضها على التلاميذ في المدارس المختلفة.

أوجه القصور في التلفزيون التعليمي وكيفية التغلب عليها:

1- عدم امكانية المناقشة وتوجيه الأسئلة أثناء العرض التلفزيوني مما يفقد جو المشاركة بين التلاميذ والمعلمين، ويمكن التغلب على هذه المشكلة بأن يطلب من التلاميذ تدوين ملاحظاتهم وتوجيه الأسئلة إلى معلمهم بعد العرض مباشرة، أما في البرامج ذات الدوائر المغلقة فإن هذه المشكلة قد حلت، إذ تستطيع الطالبة في الفيلم أو الطالب من توجيه السؤال إلى المحاضر مباشرة عبر أجهزة الاتصال المتوفرة.

2- عدم امكانية وقف البرامج التلفزيونية لشرح القضايا الأساسية، ثم متابعة العرض، وحل المشكلة يكمن عن طريق تسجيل البرنامج بواسطة الفيديو تيب Video Tape Recorder ولهذا الجهاز فوائد كثيرة نذكر منها:

أ- تسجيل المواد المختلفة والبرامج التعليمية وبثها وقت الحاجة.

ب- التحكم في وقت البرنامج ومدته.

جـ- تلافي الأخطاء التي يمكن أن تحدث في البرنامج الذي تبث عبر الأثير مباشرة.

د- إعادة التسجيل بعد ايقاف الجهاز متى أراد المعلم بناء على أسئلة التلاميذ.

3- تحديد وقت البرنامج من قبل محطة الارسال، هذا بخصوص التلفزيون ذي الدائرة المفتوحة، أما التلفزيون ذو الدائرة المغلقة فمحكوم ببرنامج وخطة عمل موحدة، والتنسيق بين المدارس وادارة المحطة يكون على نطاق واسع وبشكل منظم، بحيث يراعى فيه المنهج وسيكولوجية نمو التلاميذ، نستطيع أن ندرك أن هناك ثلاثة عناصر أساسية في عملية التعليم والتعلم وهي المعلم والتلميذ والوقت المناسب لعرض كل مادة دراسية.

4- التلفزيون شاشة صغيرة لا تسمح بالرؤية الواضحة حتى لو كان التلفزيون 26 بوصة، فإن شاشته تظل أصغر من شاشة السينما المتحركة، لذا فكر المتخصصون بوضع عدة أجهزة في القاعة الواحدة بحيث يخصص لكل مجموعة جهاز، وهنا تأتي مشكلة المعلم الذي يجب أن يشرف على جميع هذه المجموعات في الوقت نفسه وفي الحصة الواحدة.

5- لا يخلو عرض البرامج من أضرار صحية على التلاميذ من حيث ضعف البصر، وخصوصا إذا كانت الجلسة غير صحية أو كان وضع جهاز التلفزيون في المكان الغير مناسب، أما وضع التلفزيون الصحي فيكون وفق الشروط التالية:

أ- تكون الزاوية بينه وبين المشاهد (خط النظر) 30، وهناك رأي يقول: أن تكون الشاشة في مستوى نظر المشاهد أو أقل من ذلك، ولا تكون أعلى من مستوى النظر إلا بشروط

خاصة، ومن المستحسن تفاديها، لذا يفضل عدم جلوس الأطفال على الأرض قريبا من الجهاز أثناء مشاهدتهم العروض.

ب- يجب أن تكون الاضاءة مريحة للنظر، ليست قوية وليست ضعيفة، بحيث تكون الغرفة شبه مظلمة، ومصباح الغرفة يكون عادة خلف المشاهد ونوره ليس مسلطا بشكل مباشر على شاشة التلفزيون.

جـ- أن تكون أقل مسافة بين أول مشاهد وشاشة التلفزيون 180 سم.

د- عدم النظر إلى الشاشة لمدة طويلة.

هـ- ضبط الصورة له أثره على النظر، والصورة غير الثابتة تضر المشاهد.

7- الحاسب الآلي (الكمبيوتر):

يعتبر الحاسب الآلي (الحاسوب) من أحدث الوسائل التكنولوجية العصرية، لأنه يلبي احتياجات قطاعات عديدة من المجتمع، فيستخدم في حفظ المعلومات وفي المجالات الاقتصادية، والان أصبح يستخدم في المنازل وفي جميع قطاعات الحياة، والحاسب الآلي يعمل بناء على نوع تصميمه ونوع المعلومات التي تقدم له، فهو آلة بيد الإنسان يتحكم بها ويختزن فيها ما يريد من معلومات، ويستدعيها وقتما يشاء ايضا.

ويستخدم الحاسب الآلي في التعليم في مجالات منها:

1- حفظ البيانات الخاصة بالتلاميذ مثل الأسماء والأعمار وتواريخ الميلاد والدرجات العلمية التي حصل عليها كل تلميذ.

2- حفظ بيانات السجل المجمع لكل تلميذ بدلا من السجل نفسه.

3- حل المشاكل الإحصائية التربوية وخصوصا ما يتعلق بالدرجات والأبحاث والدراسات العلمية.

4- يستخدم في المكتبات لحفظ أسماء الكتب والمؤلفين وتصنيفهم حسب ما يراه أمين المكتبة مناسبا.

5- يستخدم في التدريب على العمليات الحسابية والتعرف على الكلمات والصور.

6- يمكن الاستفادة منه في التعليم المبرمج حيث يقوم الكمبيوتر بعمل جهاز التعليم المبرمج القائم على التدعيم.

7- الانترنت يقدم المعلومات اللازمة التي يحتاجها التلميذ غالباً ومن مصادر مختلفة لذا يجب تشجيع التلاميذ على استخدامه

ميزات استخدام الكمبيوتر في المجالات التربوية:

1- اختزان كمية كبيرة من المعلومات وعرضها حين الطلب مما يوفر الوقت والجهد.

2- عرض مادة التعليم عدة مرات دون أخطاء تذكر.

3- كثرة الأغراض التي يقوم بها الكمبيوتر تسهل على المعلم والتلميذ والإدارة المدرسية الكثير من الأمور.

4- اتاحة الفرصة للتعليم الفردي عن طريق الكمبيوتر.

8- آلات التعليم المبرمج:

يرتبط التعليم المبرمج بفكرة التعلم الذاتي، حيث يقوم الدارس بالتعرف على نتائج استجاباته مباشرة، وقد استخدم "سيدني بيرسي" أسلوب التعلم الذاتي، وتطور هذا المفهوم بعد أن أحرز تقدما في النتائج، وفكرة التعلم الذاتي تعود إلى المدرسة السلوكية وبالذات إلى سكينر الذي فسر تغير السلوك أنه يعود إلى التعزيز، وتقوم فكرة التعليم المبرمج حسب خطة سكينر كما يلي:

1- بعد اعطاء الفكرة العامة حول الموضوع يقسم هذا بدوره إلى خطوات ونقاط محددة، يقوم المتعلم بالاجابة عن الأسئلة حولها.

2- الاستجابة الآلية بعبارة صح أو (×) تعتبر تعزيزا للاستجابة المقبلة، أما الخطأ فيمثل عقابا معنويا بحيث لا ينتقل المستجيب من فقرة إلى أخرى إلا بعد الاستجابة الصحيحة.

3- تسلسل الأسئلة بحيث تسمح لجميع المستويات الاستجابة لها وتكشف هذه الاستجابات عن قدرات التلاميذ ومدى استيعابهم للمادة.

4- تعتمد طريقة التعلم الذاتي على التقويم الذاتي، أي يقوم التلميذ بتقويم نفسه ومعرفة نتيجته مباشرة.

أدوات وآلات التعليم المبرمج:

ليست هناك أداة محددة أو آلة معينة للتعليم المبرمج، بل يمكن أن تساهم كل فكرة أو كل جهاز في انجاح هذه العملية.

فقد يعرض المعلم على تلاميذه مثلا بعض الصور أو الألفاظ أو الجمل البسيطة ويطلب منهم الاجابة عن أسئلة محددة بطريقة فردية، وقد يضع أسئلة تتعلق بمشكلة معينة تحتاج

إلى حل ويطلب من كل تلميذ المساهمة في هذا الحل، وتدعم الاستجابة الصحيحة بأسئلة أخرى جديدة أو بالشكر والثناء، ويطلب من ذوي الاستجابات الخاطئة التفكير مرة أخرى وهكذا.

وهناك من الأدوات البسيطة المستخدمة حاليا كالتعلم المبرمج عن طريق الكتب المدرسية نفسها، وذلك بأن تعرض الاجابات الصحيحة بطريقة منظمة أو غير منظمة في نهاية الكتاب، وأغلب الكتب التي تستخدم هذه الطريقة تلك التي تبنى المعارف والنظريات والحقائق فيها على أساس حل المشكلات.

وهناك أيضا الآلات الكهربائية التي تعرض على شاشاتها الأسئلة ويقوم التلميذ بالضغط على زرار معين، فإذا كانت الاستجابة صحيحة خرج الضوء مشيرا إلى (صحيح أو Right) وإذا كانت الاستجابة غير صحيحة فلا تستجيب الآلة.

كما قد تعرض المعلومات والأسئلة المسلسلة من خلال الكمبيوتر الذي يستخدم كآلة من آلات التعليم المبرمج. وهناك برامج تربوية كاملة تعرض من خلال الكمبيوتر في أغلب المدارس الابتدائية.

رابعا: الخبرات المباشرة:

تعتبر الخبرات المباشرة من أرقى أنواع التعليم والتعلم إذ أنها تمثل أقصى درجات التفاعل بين المتعلم والبيئة المحيطة.

فالتلميذ + بيئة = خبرات جديدة + تغيير في السلوك الشامل وتشمل الخبرات المباشرة ما يلي:

1-- الخبرات اليدوية – النشاط الذاتي: وتتمثل هذه الخبرات بالعمل الذاتي الذي يقوم به التلميذ في المعمل أو الورشة أو تلخيص كتاب، أو القيام بتمرينات رياضية أو جمع بيانات معينة أو القيام بتنفيذ مشروع أو اجراء مقابلات شخصية، كل هذه الأعمال تسمى الخبرات المباشرة التي يكتسبها التلميذ نتيجة النشاط الذاتي.

2- الزيارات والرحلات: وهي الزيارات الميدانية التي يقوم بها التلاميذ إلى مصنع أو مسجد أثري أو مدينة معينة لها طابع أو آثار قديمة أو مؤسسة هامة، أو زيارة الظواهر الطبيعية كالبراكين والشلالات والمرتفعات والسدود... الخ.

ومن فوائد الرحلات ما يلي:

1- خروج التلاميذ من دائرة النمط التقليدي السائد في المدارس إلى البيئة والشعور بالحرية والانطلاق.

2- اكتساب المعلومات والحقائق بطريقة حسية مباشرة، وتتيح للتلميذ فرصة التأمل والمشاهدة.

3- تنمية الاتجاهات التربوية المناسبة مثل النظام، التعاون، تحمل المسؤولية وأداء الواجب....الخ.

4- تكوين ميول واتجاهات جديدة، إذ قد تنمي الرحلات بعض الميول الكامنة لدى التلاميذ كالبحث والتنقيب والتفحص وحب الاستكشاف.

5- تنمية عاطفة تذوق الجمال وحب المناظر الطبيعية.

6- اكتساب معلومات وأفكار جديدة واقعية.

شروط الرحلة الجيدة.

1- أن تتناسب مع موضوع الدرس، وتحقق الأهداف المرجوة.

2- أن تتناسب مع مستويات التلاميذ العقلية والجسمية، فلا يأخذ المعلم تلاميذ الصف الثاني الأبتدائي إلى مصنع الألكترونيات مثلاً أو تسلق جبال شاهقة.

3- أن تكون مثيرة ومحببة إلى التلاميذ.

4- توقع نتائج إيجابية من المرحلة التعليمية تتناسب مع الوقت المبذول والجهد والمال.

وكجميع الوسائل التعليمية لا بد من رسم استراتيجية شاملة للرحلة التعليمية وتشمل:

أولاً: مرحلة ما قبل الرحلة (الاستعداد) ويتضمن:

أ- تحديد الأهداف من الرحلة.

ب- إعداد دليل للرحلة يتضمن وقت الانطلاق وتنظيم الزيارة ساعة بساعة موضحاً فيه خط السير، ومكان الاستراحات وأوقاتها، ولا مانع من أن يتضمن الدليل الأهداف السلوكية التي يود المعلم تحقيقها، والملابس التي يحسن ارتداؤها وأنواع الأطعمة التي يمكن تناولها أثناء الرحلة.

جـ- ترتيبات الرحلة من حيث:

1- الموافقة من قبل الجهات المسؤولة ابتداء من إدارة المدرسة والمسؤولين وانتهاءاً بالحصول على موافقة أولياء الأمور.

2- التأكد من وسائل المواصلات من حيث صيانتها وضمان وصولها في الوقت المحدد.

3- رسم خطة العمل وتوقع بعض الصعوبات وتجهيز الحلول المناسبة لها.

ثانياً: أثناء الرحلة ويشمل:

1- إشاعة الفرح والسرور بين التلاميذ.

2- توجيه انتباههم إلى الطبيعة ومحتوياتها وأهم المعالم التي يرون بها في الطريق.

3- ملاحظة سلوك التلاميذ من حيث الانفعالات التي يبدونها أو الأعياد عند بعضهم.

4- ملاحظة الوقت لأن التأخير فيه يعني إفشال المخطط الموضوع.

ثالثاً: بعد الانتهاء من الرحلة يقوم التلاميذ بأنشطة مختلفة منها:

1- مناقشة نتائج الرحلة في ضوء الأهداف.

2- الإجابة على الأسئلة والاستفسارات التي دونوها في كراساتهم الخاصة والتي لم يجب عليها أثناء الرحلة.

3- كتابة التقارير الكاملة عن الرحلة.

4- مناقشة جميع الآراء التي تدور حول الرحلة.

5- تقييم شامل للرحلة، وكتابة التوصيات من حيث جوانب القوة وجوانب الضعف.

4- عمل المعارض والمتاحف وتنظيمها:

من الخبرات المباشرة التي يمارسها التلاميذ إقامة المعارض المدرسية والمتاحف، إذ يشتمل المعرض على رسوماتهم وكتاباتهم وأعمالهم السنوية، وتجمع هذه الأشياء كلها في حجرة خاصة أو قاعة يطلق عليها معرض الفصل، أو معرض المادة أو معرض المدرسة الشامل.

والمتحف لا يختلف كثيراً من حيث الشكل عن المعرض، ولكنه يختلف من حيث المحتويات. إذ يشتمل على المحنطات من أشكال الطير والحيوان والمحفوظات منهم.

ولنجاح المعرض أو المتحف لا بد من مراعاة ما يلي:

1- اختيار المواد المعروضة التي ترضي المشاهدين وتحقق الأهداف من عرضها، ومن ثم تكون المادة نفسها محققة الأهداف التربوية من صناعتها وعملها.

2- اختيار المكان المناسب للعرض من حيث اتساع القاعة والتهوية والإضاءة الجيدة والموقع المتوسط.

3- وضوح الأفكار وعدم التعقيد في العرض، والفكرة الواحدة للصورة الواحدة يجب أن تكون واضحة أيضاً.

4- شرح وتفسير الخرائط والنماذج والألوان بكتابة وألوان جميلة جذابة، ويستحسن أن تكون المعروضات متحركة وليست ثابتة.

5- يمكن استخدام الصوت بجانب الصورة لزيادة الوضوح والتفسير.

تلك أهم وسائل "الاتصال التعليمي" عرضناها مبسطة، وهناك من الوسائل الكثيرة التي لم نشر إليها.

الفصل السابع

المبنى المدرسي والكتاب المدرسي

7-1 المبنى المدرسي

يشتمل المبنى المدرسي على المعامل والملاعب والمكتبة المدرسية، وصالات العرض والمسرح والحمامات إضافة إلى الغرف الخاصة بالتدريس والحجرات الخاصة بالإدارة والسكرتارية والمطبوعات. كما يشتمل المبنى المدرسي الحديث على صالة الطعام المخصصة للتلاميذ والمطابخ الحديثة.

يعتبر المبنى المدرسي ركناً مهماً في عملية التعليم والتربية، وأساساً مهماً لما له من أثر فعال في إعداد التلاميذ إعداداً سليماً أكان ذلك في حجرات الدراسة أو في مجالات العمل والنشاط المدرسي، أو في ميادين الخدمة العامة في المدرسة باعتبارها مؤسسة التربية والتعليم، وجزءاً من الحركة الاجتماعية التي أوجدها المجتمع لتحقيق أهدافه في خلق المواطن الصالح من حيث التفكير والعمل والإنتاج بدراية وإبداع.

كما تعمل المدرسة على توفير الفرص اللازمة للنمو المتكامل لأبناء هذا المجتمع من النواحي الجسمية والاجتماعية والوجدانية والعقلية، كما تعمل على العناية بالسلوك والاتجاهات، ونقل التراث وتبسيطه بما يتلائم مع مراحل النمو المختلفة، علاوة على إعدادهم للتكيف في مجتمعهم من أجل تطويره والإسهام في خدمته.

فإذا كانت تلك الأهمية للمدرسة بالنسبة للمؤسسات المختلفة في المجتمع، فلا بد إذن من تهيئة الظروف المناسبة للعاملين بها كي يقوموا بعملهم ضمن إطار أهدافها والتي هي جزء من أهداف المجتمع، ونقصد بالعاملين هنا الإدارة المدرسية، والمعلمين والتلاميذ والموظفين الإداريين وغيرهم.

فالمعلم الذي هو المحرك الأساسي للعملية التعليمية بالتعاون مع الإدارة، بحاجة إلى إمكانات مختلفة من كتب ومراجع، وحجرات للوسائل التعليمية وأدواتها، وحجرات للمعامل التي تكون مزودة بالماء والكهرباء وأدوات التعليم، وذلك لاستخدامها في عرض الوسائل التعليمية المختلفة وتشغيل الأجهزة وتدريس العلوم التطبيقية كالكيمياء والعلوم بأنواعها، والفنون والموسيقى وغيرها.

صفات المبنى المدرسي:

تلك الامكانات لا يمكن استخدامها إلا في المبنى المدرسي الصحي والمتكامل من جميع الوجوه، فطرق التدريس ونجاحها تعتمد أساساً على توافر تلك الإمكانات والوسائل، ولكن عدم توافرها يعيق المدرسة عن أداء رسالتها، وتبدد جهود المعلمين، ويمكن تحديد بعض صفات المبنى المدرسي الصحي بما يلي:

1- يجب أن تكون مساحة الفصول معتدلة الاتساع بحيث تسمح بحرية الحركة للمعلم والتلميذ على السواء، ولقد أثبتت الأبحاث التربوية أن الفصول الدراسية المتوسطة الحجم تحقق الأهداف التربوية بشكل أفضل من الفصول الواسعة، وكان التعليل أن الحجرة متوسطة الحجم لا تستوعب أعداداً كبيرة من التلاميذ، ومن ثم لا تشتت المعلومات بين أرجاء الحجرة ولا يضيع وقت المعلم في أمور كثيرة لا تتعلق بموضوع الدراسة.

2- يجب أن تكون مساحة المدرسة واسعة بحيث تكون مجالاً للتدريب والعمل والنشاط لكي تعكس النظام الاجتماعي للجماعة وتعطي روح القيادة للتلاميذ، ولكن بشرط ألا تكون واسعة أكثر من اللازم بحيث تضيع فيها شخصية التلميذ.

3- اشتمال المدرسة على معامل وورش يستخدمها التلاميذ لتطبيق وربط الدراسات النظرية بالعمل، لأن التدريب على العمل يساعدهم على استخدام أساليب التفكير في البحث والاستقصاء وذلك باعتمادهم على الملاحظة العلمية المباشرة والمشاهدة الدقيقة والتجربة الأكيدة لكل ما يريدون الوصول إليه من حقائق. ويجب أن تحتوي المعامل والورش على الأدوات والأجهزة اللازمة التي تكون معدة إعداداً سليما ومرتبة ترتيباً علمياً وتكون عاملاً في إثارة اهتمام التلاميذ وتشجيع المعلم على استخدامها.

4- اشتمال المبنى المدرسي على مكتبة علمية تتوافر فيها الكتب والمراجع التي يمكن أن يطلع عليها التلاميذ وقت الحاجة، كما يرجع إليها المعلم للاستفادة وينهل منها ما يفيده ويفيد تلاميذه، كما أن المكتبة ترتبط ارتباطاً وثيقاً بنشاط التلميذ واكتساب الخبرات المختلفة، كما يمكن التعرف على الفروق الفردية بين التلاميذ من خلال ترددهم على المكتبة وتوجيه الأسئلة التي تتعلق بالمعرفة والعلم.

وللمكتبة المدرسية دورها المهم في تهيئة الظروف لتنمية شخصية التلميذ العقلية والروحية والاجتماعية، فهي وحدة هامة من الوحدات التعليمية داخل هذا المجتمع الصغير

والتي تفسح المجال لكثير من المواقف والفرص التعليمية التي يمارس فيها التلميذ ألواناً من النشاط الذي ينمي لديه المعرفة والوعي بأهمية العمل التعاوني وتحمل المسؤولية والصبر والمثابرة وخدمة الغير واحترام الآراء وقدرات الآخرين والمحافظة على الملكية العامة وصيانتها، والتخلص من الأَثَرَة والأنانية وإحلال الإيثار وحب الآخرين.

5- اشتمال المبنى المدرسي على الملاعب الواسعة التي تساعد على تنمية التلميذ الجسمية والاجتماعية والنفسية، فالملاعب لها من الآثار الطيبة في ممارسة النشاط الرياضي والاجتماعي حيث تعمل على تخليص التلميذ من حب النفس وتجعله يشعر بوجود الغير، وتوجيهه لكي يكون عضواً فعالاً في مجتمعه.

6- لا بد من وجود حجرة للوسائل التعليمية يشرف عليها منسق بين المدرسة وإدارة الوسائل التعليمية Co-Ordinator، وبين المدرسة والمدارس الأخرى، حيث تشتمل هذه الحجرة على جميع المواد التي يقوم التلاميذ بصناعتها وإنتاجها، كما تحتوي على الأدوات والأجهزة اللازمة لتشغيل مواد التعلم المختلفة.

7- من حيث المرافق العامة يجب أن تكون واسعة، ومعدة إعداداً صحياً، ويراعى فيها نظام التهوية، واشتمالها على مواد النظافة والماء.

8- وجود مقصف نظيف يشرف عليه الاخصائيون الاجتماعيون، حيث يراقبون الأطعمة التي تقدم للتلاميذ، ويشترك التلاميذ بأنفسهم على الإشراف بالتناوب حسب الفصول تحت رعاية الإدارة، هذا وإذا لا يوجد مقصف في المدرسة يجب أن يكون هناك مطعم وصالة لتقديم الطعام.

ولقد أكدت العديد من المؤتمرات العربية والدولية على ضرورة الاعتناء بالمبنى المدرسي، ومن هذه المؤتمرات ذلك الذي عقد في بغداد سنة 1965 بهدف دراسة أفضل الطرق لوضع تصميمات المباني المدرسية في البيئات العربية، وكان من نتائج عقد هذا المؤتمر صياغة بعض الشروط الأساسية التي يجب أن تتوافر في المبنى المدرسي وهي:

1- أن تستوفي بناية المدرسة مقتضيات تحقيق المناهج المدرسية بالنسبة إلى المراحل الدراسية المختلفة، وتتوافر في مرافقها المواصفات التربوية الضرورية.

2- أن تصبح المدرسة مركزاً صالحاً لخدمة البيئة الاجتماعية في المنطقة.

3- أن تتلائم بناية المدرسة مع طبيعة الحياة الاجتماعية في المنطقة فتسهم في تحقيق هذه الحياة إلى أبنائها وتأخذ بيدهم لتطويرها وتحسينها.

4- تساعد المدرسة على مكوث الطلاب فيها أطول مدة ممكنة في النهار، لذا ينبغي أن تتوافر في الموقع الشروط الآتية:

أ- أن يكون الموقع قريباً من الأماكن التي يأتي منها الطلاب ومتصلاً بطريق عام، وفي القرى يجب أن يكون موقع المدرسة خارجها.

ب- أن يكون اختيار الموقع في حدود المخطط العام الذي يجب وضعه لتعيين مواقع الأبنية المدرسية بالنسبة إلى الحاجات الحالية والحاجات المتوقعة في المستقبل.

تلك أهم الشروط التي يجب توافرها في المبنى المدرسي الصحي، ولكن لا يعني أن هذه شروط نهائية بل هناك تعديلات أخرى قد تطرأ على نظام المبنى المدرسي كالشكل ووضع الحجرات ونظام التهوية والنظافة ....الخ. ولكن وبالرغم من هذه التوصيات وغيرها نلاحظ قصوراً كبيراً في كثير من بلادنا العربية فيما يتعلق بالمبنى المدرسي ومراعاة شروط بنائه واستخدامه.

7-2 الكتاب المدرسي

يعتبر الكتاب المدرسي في نظامنا التعليمي المرجع الأول لكل من المعلم والتلميذ، حتى ولي الأمر يقيس مدى ما حققه ابنه من تقدم بالموضوعات التي قرأها في المدرسة من الكتاب المدرسي. وتلك الموضوعات تحدد طريقة التدريس، كما أنها تشتمل على معلومات تفرض على التلميذ وتلزمه بها.

وبالنسبة لطريقة التدريس فإن المعلم ملتزم بمنطقية العرض في الكتاب المدرسي مما يسبب تقييد المعلم مهنياً وعدم تجرؤه على الخروج من النمطية التقليدية في التعليم لأنه مطالب بتنفيذ محتويات الكتاب. والكتاب المدرسي قتل في نفس المعلم الطموح والتوسع في المعلومات لأنه كما قلنا مطالب بتدريس موضوعات الكتاب والتي تكون عادة مقسمة على شهور السنة، كما أن التلميذ ليست لديه الدافعية على الاطلاع ولا الوقت الكافي لزيارة المكتبات العامة، حتى مكتبة المدرسة يعزف عن زيارتها التلاميذ وذلك لضيق الوقت ولازدحام المقررات المفروضة عليهم.

ومن مساوئ الكتاب المدرسي، أنه غرس في نفس التلميذ الاعتماد فقط على ما جاء في فصوله وموضوعاته، وبذلك أصبح التلميذ عاجزاً عن إبداء رأيه، وفاقداً الثقة في نفسه، حتى أنه أصبح فاقداً للثقة بمعلميه الذين لا يرددون إلا ما جاء به الكتاب، لذا نلاحظ أن بعض

التلاميذ يسأل معلمه هل هذا الموضوع الذي تشرحه موجود في الكتاب المدرسي؟ فإذا كان جواب المعلم بالإيجاب لجأ التلميذ إلى أسلوب الانسحاب من التركيز والانتباه إلى المعلم، وبعض التلاميذ يتغيب عن المدرسة بحجة أن المعلومات موجودة في الكتاب ولا حاجة للمعلم ولا للمدرسة، وتكثر هذه الظاهرة في المدارس الثانوية والجامعات، وبذلك اختصر هؤلاء مهمة التربية أنها مجرد كتاب واختبار ونتيجة إما أن تكون إيجابية وتعني النجاح أو سلبية وتعني الرسوب.

ولكن في حقيقة الأمر أن التربية عملية تنمية ونمو لشخصية التلميذ من جميع الجوانب، فالتربية هي التي تعمل على تكوين الاتجاهات وتنميتها، كما تنمي ميول التلاميذ وتلبي حاجاتهم وتشبع اهتماماتهم، فالتربية داخل المدرسة مكملة لما يجري خارجها، فإذا كانت الحياة تعلم الفرد التعاون وتحمل المسؤولية والنقد، والثقة بالنفس وحب العمل، فإن التربية داخل المدرسة تعمل على توجيه هذه الاتاجاهات وصقلها بحيث تكون مقبولة من الفرد والمجتمع. وهذه الجوانب ليست كلها متوفرة في الكتاب المدرسي بل قد يساعد الكتاب المدرسي في اكتساب بعضٍ من هذه الجوانب بطريقة غير مباشرة.

كما أن التربية تعني بالثقافة أكثر من اعتنائها بالمعلومات، لأن الثقافة ليس لها حدود، وهي كل ما يتعلق بأمور الحياة من ماديات كالصناعات والحرف والاختراعات والبناء والمواصلات بأنواعها، والمعنويات كالقيم والاتجاهات والعرف والعادات، تلك أمور تضعها التربية بعين الاعتبار وتعمل على تنميتها وغرسها في نفوس التلاميذ علماً وعملاً.

لذا فالكتاب المدرسي لا يحقق إلا النذر اليسير من عوامل التربية وعناصرها، ولقد طغى الكتاب المدرسي على عقول التلاميذ والمعلمين على السواء واعتبروه المنقذ الوحيد لهم من التخبط والعشوائية، فالمعلم يعرف ماذا سيقدم لتلاميذه غداً من معلومات وموضوعات فهو بذلك مرتاح البال والضمير.. لذا فلم الاطلاع على المراجع والاستزادة من المعرفة وإثرائها؟ والتلميذ مطمئن إلى المعلم والكتاب، ولن تخرج أسئلة الامتحان عما هو مقرر، إذن لا داعي للعمل والتلخيص والمشاركة والتعاون والإبداع وإثراء العقل علمياً وثقافياً، كل هذا لا يهم ما دام الكتاب المدرسي موجوداً.

ويعود الفضل في استمرارية استخدام الكتاب المدرسي كمرجع للمعلم والتلميذ للأسباب التالية:

1- لم يقدم حتى الآن أي مشروع بديل عن استخدام الكتاب المدرسي كوسيلة لتعليم التلاميذ

واكسابهم الخبرات داخل المدرسة.

2- تشجيع الكثير من التربويين الاعتماد على الكتاب المدرسي، وذلك لسهولة إعداده وسهولة تنفيذ محتوياته.

3- عدم إعداد المعلمين الإعداد الكافي لتلبية المتطلبات التربوية الحديثة والنهوض بمستواها من حيث اعتماد طريقة التجريب التربوي وخروج المعلم من النمطية في التعليم.

4- تعويد التلاميذ وأولياء الأمور على هذا النمط من الدراسة والتدريس.

5- عدم تشجيع المعلمين في المدارس على الإبتكار والتجديد المستمرين أكان ذلك من قبل المديرين أو الموجين التربويين.

فوائد الكتاب المدرسي:

وبالرغم من هذا النقد العنيف للكتاب المدرسي، وبالرغم من مضاره التربوية إلا أن له بعض الفوائد التي لا ننكرها وهي:

1- يلبي الكتاب حاجات التلاميذ للقراءة والاطلاع وخصوصاً إذ اشتمل على موضوعات مفيدة في مجال التخصص، وهذه الموضوعات إذا كانت منظمة ومبنية بحيث تتمشى مع خصائص التلاميذ وميولهم وحاجاتهم.

2- يحتوي الكتاب المدرسي على مجموعة من الأفكار والحقائق والمعلومات التي يتزود بها التلاميذ، كما يساهم الكتاب في تنظيم أفكار كل من المعلم والتلميذ.

3- يكون الكتاب في كثير من الأحيان مرشداً للتلاميذ للاطلاع على المراجع العلمية حول الموضوعات المهمة حيث يرجعون إليها ويقومون بتفسيرها وشرحها وتحليلها.

شروط الكتاب الجيد:

هذا وليس كل كتاب مدرسي يحقق الأهداف المنشودة، إذ لا بد من توافر شروط معينة للكتاب المدرسي حتى يكون صالحاً للاستخدام ومن هذه الشروط ما يلي:

1- يجب أن تتمشى موضوعات الكتاب المدرسي مع فلسفة المجتمع، وتعمل على المساهمة في تنمية المواطن الصالح، كما يجب أن تشتمل على مشاكل المجتمع وتساهم في إيجاد الحلول لها.

2- يجب أن يحتوي الكتاب المدرسي على مادة علمية خالية من الأخطاء كما تكون هذه المادة مناسبة لمستويات التلاميذ.

3- ألا يكون التسلسل الموضوعي مملاً بحيث يشتت انتباه التلاميذ وينفره من القراءة، كما يجب أن يراعى التنوع في عرض الموضوع بحيث يكون مقسماً إلى معلومات وحقائق وأمثلة تتحدى قدرات التلاميذ وتستثير دوافعهم للتفكير في الحل واستنباط الحقائق.

4- في عرض الموضوع يجب مراعاة مستويات جميع التلاميذ بحيث يتدرج من الصعب إلى السهل حسب قدرات كل منهم.

5- يجب أن يتمشى الكتاب المدرسي مع خطة الدراسة وأهداف المنهج وأسس بنائه، كما يراعى تطوير الكتاب المدرسي تبعاً لتطوير طريقة التدريس نفسها.

6- يجب أن يراعي الربط بين الموضوعات السابقة وموضوعات الكتاب كما يعمل الكتاب على تنمية ألفاظ وكلمات جديدة تتدرج في الصعوبة والاستخدام من سنة لأخرى.

7- يجب أن يشتمل الكتاب المدرسي على سائل تعليمية من خرائط وصور ملونة، وصور لنماذج وعروض مختلفة، بحيث تكون جذابة ومثيرة لاهتمامات التلاميذ، وتكون واضحة لها معنى، وموضوعة في الأماكن المخصصة لها في الصفحة أي متفقة مع موضوعات الدراسة.

8- يجب أن تكون طباعته جيدة وغلافه جذاب.

أسس نقد وتقويم الكتاب المدرسي:

هناك من الأسس التي يجب مراعاتها عند نقد الكتاب المدرسي وتصاغ عادة في صور أسئلة محددة منها:

1- ما مدى شمول الكتاب المدرسي على الحقائق والمعلومات المطلوبة في سن معينة؟

2- ما مدى مراعاة الكتاب المدرسي للأسس النفسية للتلاميذ من حيث تلبية حاجاتهم، ومراعاة ميولهم واستعداداتهم؟

3- ما مدى اشتمال الكتاب المدرسي على مشكلات المجتمع الأساسية؟ وما مدى مساهمته في حلها؟

4- هل يعالج الكتاب المدرسي الموضوعات المقررة معالجة وافية؟ وهل تتناسب هذه الموضوعات مع جميع التلاميذ؟

5- هل يحتوي الكتاب المدرسي على اسئلة موضوعية للمناقشة؟

6- هل يحتوي الكتاب المدرسي على وسائل تعليمية كافية وتغطي جميع موضوعات المقرر؟

7- هل يساير الكتاب المدرسي التطورات العصرية من حيث العلوم الجديدة والمخترعات؟

8- ما مدى مساهمة الكتاب المدرسي في تنمية التلميذ من حيث المعلومات والمفاهيم والاتجاهات والقيم والعادات والمهارات اللازمة؟

9- إلى أي مدى يتفق الكتاب المدرسي مع المفهوم الحديث للمنهج؟

10- إلى أي مدى يتفق الكتاب المدرسي مع مستوى التلاميذ؟

11- هل يشتمل الكتاب المدرسي على أكبر قدر ممكن من الثقافة بمفهومها الواسع؟

12- هل يشتمل الكتاب المدرسي على وسائل تعليمية وما مدى فعالية هذه الوسائل؟

13- - هل يحتوي الكتاب على أغراض للتعلم يراد تحقيقها ويمكن ترجمتها إلى أهداف سلوكية ومن ثم إلى مواقف سلوكية عملية؟

14- هل يراعي الكتاب المدرسي مبدأي الترابط الرأسي والترابط الأفقي في عرض الخبرات التربوية؟

15- هل يتفق المحتوى مع الأهداف العامة للمادة؟

16- هل يفرض الكتاب المدرسي طريقة معينة في التدريس؟ وإلى أي مدى يسمح للمعلم للخروج من النمطية في التعليم؟

17- هل يشتمل الكتاب على أوجه تقويم أعمال التلاميذ وما هي هذه الأوجه؟

18- ما نوع المادة المقررة في المنهج وفق مفهومنا لأنواع المناهج؟

الباب الثالث

التربية وعلم النفس

الفصل الثامن

خامساً: عملية التربية وأهدافها

مفهوم التربية:

لا بد للمعلم الناجح من أن يتعرف على مفهوم التربية وضرورتها وأهميتها والمؤثرات عليها لأنها القوة المؤثرة في حياة الشعوب وتقدمها، هي هدف المجتمع وأمله في تحقيق ذاته ورقيه وتقدمه، فهي التي توفر له قنواته الانتاجية وتهيئ له مقومات الحياة وأسسها وبقدر اهتمامنا بالتربية بقدر ما توفره لنا من تقدم ورخاء وتغيير وتطوير، لذا فنحن مطالبون اليوم وكل يوم بتطوير مفهوم التربية بناء على المتغيرات المستجدة في مجالات العلم المختلفة، فلم تعد التربية مرادفة للتعليم فحسب، بل أنها عملية التغيير الشامل والنماء الكلي للفرد من جميع جوانب شخصيته، من أجل إعداده للحياة اليومية بكل أبعادها، إذن التربية هي الحياة ذاتها.

والمتتبع لمفاهيم التربية قديمها وحديثها يجد عاملاً مشتركاً في هذه المفاهيم ألا وهو الاهتمام بالإنسان الفرد، لكن وجه الاختلاف الأساسي يكمن في التعبير عن ماهية شخصية الفرد، فمن التربويين من يعتبر التربية بأنها تنمية العقل والجسم، وبعضهم يعتبرها بأنها عملية الوصول بالإنسان إلى حد الكمال، والبعض ينظر إليها على أنها خدمة المجتمع من خلال تنمية الفرد، كما ينظر إليها البعض الآخر على أنها عملية تلاؤم الفرد مع بيئته وتكيفه معها.

كما أن هناك اختلاف وتباين في مفهوم التربية هناك أيضاً نظرات متباينة لمفهوم الغاية من التربية، فبعض التربويين ينظر إليها نظرة اقتصادية، يعني تدريب الفرد على الجوانب التي تهم المجتمع فقط، وبعضهم ينظر إلى الغاية من التربية على أنها عملية التعليم وتطبيق نظرياته، والبعض الآخر يرى أنها عملية تغيير وتطوير المناهج المدرسية، وآخرون يعتبرونها مرادفة لمعنى الثقافة، وهكذا فإن تلك الآراء والأفكار المتباينة حول كل من المفهوم والغاية لا تعدو كونها اختلافات حول كيفية بناء شخصية الفرد، والطرق والوسائل التي بواسطتها يمكن أن نعمل على تعليمه، وتثقيفه، وتغيير سلوكه من الجانب العقلي أو الاجتماعي أو النفسي، أو الحركي، ويؤدي هذا بالتالي إلى خدمة المجتمع.

وكي ندلل على صحة ما ذهبنا إليه نتناول بالتلميح التعريفات المختلفة لمعنى التربية ومفهومها عبر العصور.

فالتربية من وجهة نظر (أفلاطون) تعني "إعطاء الجسم والروح كل ما يمكن من الجمال والكمال".

أما (أرسطو) فيعرفها بأنها "إعداد الطفل لكسب العلم كما تعد الأرض للنبات والزرع".

وعرفها (جون ملتون) بأنها تجعل الإنسان صالحاً لأداء أي عمل عام أو خاص بدقة وأمانة ومهارة في السلم والحرب.

وينظر إليها (كانت) الفيلسوف الألماني كوسيلة لتحقيق هدف أسمى، إذ أن الهدف الأسمى منها هو الوصول بالإنسان إلى الكمال المطلق.

أما السويسري (يوحنا هنري بستالوتزي) فينظر إليها على أنها إعداد الإنسان ليحيا حياة كاملة.

وجون ديوي المربي الأمريكي ينظر إلى عملية التربية على أنها الحياة نفسها وليست مجرد إعداد للحياة، وإنها عملية نمو، وعملية تعلم، وعملية بناء وتجديد مستمرين للخبرة علاوة على أنها عملية اجتماعية.

ومرجريت ميد تعرف التربية أنها "العملية الثقافية والطريقة التي يصبح بها الوليد الإنساني الجديد عضواً كاملاً في مجتمع إنسان معين".

ولقد عرفت اللجنة العربية المكلفة بوضع استراتيجية لتطوير التربية كما ورد ذلك في إحدى محاضرات عمر التومي الشيباني بأنها "عملية إنسانية سلوكية اجتماعية حضارية، وتتألف في جوهرها من التعلم القائم على الجهود الذاتية للمتعلم المتجلية بتشكيل سلوكه، المؤدية إلى تطوير شخصيته، وبالتالي مساهمته في تقدم مجتمعه وتمكينه من المساهمة في بناء الحضارة الإنسانية، وبهذه الصورة فهي ماهية سلوكية واجتماعية غايتها القصوى خير الإنسان وخير الإنسانية".

ويخلص الشيباني إلى مفهوم شامل للتربية مفاده "أنها عملية نمو مزدوج لكل من الفرد والمجتمع ترمي إلى التنمية الشاملة لكل منهما، وإلى مساعدة الفرد بالذات على تحقيق التعليم والتعبير المرغوب في سلوكه وبناء خبرته وتجديدها وتعميقها وتوجيه اللاحق منها، وعلى الانتقال من طور الفردية البيولوجية إلى طور الفردية السيكولوجية الاجتماعية، وعلى

تشكيل شخصيته واتجاهاته وفق توقعات مجتمعه، وعلى إكسابه المعايير والتقاليد السائدة في مجتمعه والقيم والاتجاهات والأدوار الاجتماعية واللغة التي تيسر عملية الاتصال والتفاعل بينه وبين أفراد مجتمعه، وفي إحداث التغيرات الثقافية والاجتماعية والاقتصادية والسياسية فيه".

نلاحظ من المفهوم السابق الشمولية، بمعنى أن التربية وسيلة وغاية وبالوسيلة تحقق الغاية، والتربية بهذا المفهوم كالثقافة عملية معقدة لا يفصل بينها وبين الثقافة إلا الجانب النوعي كما سيأتي.

ويعرف وهيب سمعان التربية بأنها "**عملية نمو للفرد وتهدف إلى زيادة كفايته في التفاعل مع بيئته وفي نفس الوقت الذي تحقق فيه أهداف المجتمع**". وبقدر ما يقترب هذا التعريف من غيره من التعريفات التي تؤكد جميعها علاقة التربية بكل من الفرد والجماعة، نود أن نؤكد مفهوم (ديوي) للتربية على أنها عملية الحياة نفسها، وبذلك نبتعد عن التفسيرات والمفاهيم التي تخرج عن هذا النطاق.

والعلاقة وثيقة بين مفهوم الثقافة والتربية، فإذاكانت الثقافة هي: "ذلك النسيج المعقد من العادات والقيم والتقاليد والأفكار والاتجاهات وأساليب التافكير وأنماط السلوك، وكل ما يبنى عليها من تجديدات وابتكارات أو وسائل في حياة الناس"، أو إذا كانت "ذلك الجزء من البيئة الذي صنعه الإنسان وهذبه بخبرته وتجاربه" نقول إذا كان مفهوم الثقافة شمل الجانب المادي، أو المعني أو كليهما، فعن طريق التربية، والتربية وحدها تتكامل الثقافة، إذن تضم التربية الثقافة، والثقافة في مادة التربية. بناء عليه يجب تهيئة الظروف التربوية المناسبة لكل فرد من أفرارد المجتمع، ويشترك في هذه التهيئة كل مؤسسات المجتمع التي تساهم في البناء والتقدم، المدرسة، والمصنع، والمسجد، والأسرة، والنوادي الاجتماعية والثقافية والعلمية والرياضية، والجماعات الصغيرة والكبيرة وكل المهتمين بأي مجال من مجالات العلم.

فلسفة التربية وأهدافها

تنبثق فلسفة التربية في المملكة الأردنية الهاشمية على سبيل المثال كما ورد في مجلة رسالة المعلم العدد3-4 مجلد 39 تموز 199 المادة الثالثة من الدستور الأردني والحضارة العربية الإسلامية ومبادئ الثورة العربية الكبرى والتجربة الوطنية الأردنية وتتمثل هذه الفلسفة في لأسس التالية:

أ- الأسس الفكرية:

1- الإيمان بالله تعالى.

2- الإيمان بالمثل العليا للأمة العربية.

3- الإسلام نظام فكري سلوكي يحترم الإنسان ويعلي من مكانة العقل ويحض على العلم والعمل والخلق.

4- الإسلام نظام قيمي متكامل يوفر القيم والمبادئ الصالحة التي تشكل ضمير الفرد والجماعة.

5- العلاقة بين الإسلام والعروبة علاقة عضوية.

ب- الأسس الوطنية والقومية والإنسانية:

1- المملكة الأردنية الهاشمية دولة عربية ونظام الحكم فيها نيابي ملكي وراثي والولاء فيها لله ثم للوطن والملك.

2- الأردن جزء من الوطن العربي والشعب الأردني جزء لا يتجزأ من الأمة العربية والإسلامية.

3- الشعب الأردني وحدة متكاملة ولا مكان فيه للتعصب العنصري أو الإقليمي أو الطائفي أو العشائري أو العائلي.

4- اللغة العربية ركن أساسي في وجود الأمة العربية وعامل من عوامل وحدتها ونهضتها.

5- الثورة العربية الكبرى تعبير عن طموح الأمة العربية وتطلعاتها للاستقلال والتحرر والوحدة والتقدم.

6- التمسك بعروبة فلسطين وبجميع الأجزاء المغتصبة من الوطن العربي والعمل على استردادها.

7- القضية الفلسطينية قضية مصيرية للشعب الأردني، والعدوان الصهيوني على فلسطين تحد سياسي وعسكري وحضاري للأمة العربية الإسلامية بعامة والأردن بخاصة.

8- الأمة العربية حقيقة تاريخية راسخة والوحدة العربية ضرورة حيوية لوجودها وتقدمها.

9- التوازن بين مقومات الشخصية الوطنية والقومية والإسلامية من جهة والانفتاح على الثقافات العالمية من جهة أخرى.

10- التكيف مع متغيرات العصر وتوفير القدرة الذاتية لتلبية متطلباته.

11- التفاهم الدولي على أساس العدل والمساواة والحرية.

12- المشاركة الإيجابية في الحضارة العالمية رتطويرها.

جـ- الأسس الاجتماعية

1- الأردنيون متساوون في الحقوق والواجبات السياسية والاجتماعية والاقتصادية ويتفاضلون بمدى عطائهم لمجتمعهم وانتمائهم له.

2- احترام حرية الفرد وكرامته.

3- تماسك المجتمع وبقاؤه مصلحة وضرورة لكل فرد من أفراده ودعائمه الأساسية العدل الاجتماعي وإقامة التوازن بين حاجات الفرد وحاجات المجتمع وتعاون أفراده وتكافلهم بما يحقق الصالح العام وتحمل المسؤولية الفردية والاجتماعية.

4- تقدم المجتمع رهن بتنظيم أفراده بما يحفظ المصلحة الوطنية والقومية.

5- المشاركة السياسية والاجتماعية في إطارالنظام الديموقراطي حق للفرد وواجب عليه إزاء مجتمعه.

6- التربية ضرورة اجتماعية والتعليم حق للجميع كل وفق قابلياته وقدراته الذاتية.

المادة 4 – الأهداف العامة:

تنبثق الأهداف العامة للتربية في المملكة من فلسفة التربية وتتكمثل في تكوين المواطن المؤمن بالله تعالى المنتمي لوطنه وأمته، المتحلي بالفضائل والكمالات الانسانية النامي في مختلف جوانب الشخصية الجسمية والعقلية والروحية والوجدانية والاجتماعية بحيث يصبح الطالب في نهاية مراحل التعليم مواطناً قادراً على:

أ- استخدام اللغة العربية في التعبير عن الذات والاتصال مع الآخرين بيسر وسهولة.

ب- الاستيعاب الواعي للحقائق والمفاهيم والعلاقات المتصلة بالبيئة الطبيعية والجغرافية والسكانية والاجتماعية والثقافية محلياً وعالمياً واستخدامها بفاعلية في الحياة العامة.

جـ- استيعب عناصر التراث، واستخلاص العبرة لفهم الحاضر وتطويره.

د- استيعاب الإسلام عقيدة وشريعة والتمثل الواعي لما فيه من قيم واتجاهات.

هـ- الانفتاح على ما في الثقافات الانسانية من قيم واتجاهات حميدة.

و- التفكير الرياضي واستخدام الأنظمة العددية والعلاقات الرياضية في المجالات العلمية وشؤون الحياة العامة.

ز- استيعاب الحقائق والمفاهيم والمبادئ والنظريات والتعامل معها واستخدامها في

تفسير الظواهر الكونية وتسخيرها لخدمة الإنسان وحل مشكلاته وتوفير أسباب سعادته.

ح- الاستيعاب الواعي للتكنولوجيا واكتساب المهارة في التعامل معها وإنتاجها وتطويرها وتسخيرها لخدمة المجتمع.

ط- جمع المعلومات وتخزينها واستدعاؤها ومعالجتها وإنتاجها واستخدامها في تفسير الظواهر وتوقع الاحتمالات المختلفة للأحداث واتخاذ القرارات في شتى المجالات.

ي- التفكير النقدي الموضوعي واتباع الأسلوب العلمي في المشاهدة والبحث وحل المشكلات.

ك- مواجهة متطلبات العمل والاعتماد على النفس باكتساب مهارات مهنية عامة وأخى متخصصة.

ل- استيعاب القواعد الصحية وممارسة العادات المتصلة بها والنشاط الرياضي لتحقيق نمو جسمي متوازن.

م- تذوق الجوانب الجمالية في الفنون المختلفة وفي مظاهر الحياة.

ن- التمسك بحقوق المواطنة وتحمل المسؤوليات المترتبة عليها.

س- الإعتزاز الاسلامي والقومي والوطني.

ع- استثمار القدرات الخاصة والأوقات الحرة في تنمية المعارف وجوانب الإبداع والإبتكار وروح المبادأة في العمل والاستمرار فيه والترويح البريء.

ف- تقدير إنسانية الإنسان وتكين قيم واتجاهات إيجابية نحو الذات والآخرين والعمل والتقدم الاجتماعي وتمثل المبادئ الديمقراطية في السلوك الفردي والاجتماعي.

ص- التكيف الشخصي واكتساب قواعد السلوك الاجتماعي والأخلاقي وتمثلها في التعامل مع الآخرين ومتغيرات الحياة.

المادة 5 – مبادئ السياسة التربوية:

تتمثل مبادئ السياسة التربوية في ما يلي:

أ- توجيه النظام التربوي ليكون أكثر مواءمة لحاجات الفرد والمجتمع واقامة التوازن بينهما.

ب- توفير الفرص لتحقيق مبدأ التربية المستديمة واستثمار أنماط التربية الموازية بالتنسيق مع الجهات المختصة.

جـ- تأكيد أهمية التربية السياسية في النظام التربوي وترسيخ مبادئ المشاركة والعدالة والديمقراطية وممارستها.

د- توجيه العملية التربوية توجيها يطور في شخصية المواطن القدرة على التحليل والنقد والمبادرة والإبداع والحوار الإيجابي وتعزيز القيم المستمدة من الحضارة العربية والإسلامية والإنسانية.

هـ- توسيخ المنهج العلمي في النظام التربوي تخطيطاً وتنفيذاً وتقويماً وتطوير نظم البحث والتقويم والمتابعة.

و- توسيع أنماط التربية في المؤسسات التربوية لتشمل برامج التربية الخاصة الموهوبين وذوي الاحتياجات الخاصة.

ز- تأكيد مفهوم الخبرة الشاملة بما في ذلك الخبرات المهنية والتكنولوجية.

ح- التأكيد على أنّ التعليم رسالة ومهنة لها قواعدها الخلقية والمهنية.

ط- توجيه النظام التربوي بما يكفل تحقيق مركزية التخطيط العام والمتابعة واللامركزية في الإدارة.

ضرورة التربية وأهميتها:

يعتمد المجتمع اعتماداً كبيراً على التربية في تدعيم نظمه وتنشئة أفراده تنشئة اجتماعية صحيحة، وتتضح ضرورة التربية وأهميتها مما سبق عرضه إذا ما عرفنا ما يلي:

1- بواسطة التربية تحتفظ الجماعة بتراثها الثقافي.

2- تعمل التربية على تنقية تراث المجتمع الثقافي، وتطهره من الشوائب التي لا تتفق وروح العصر، كما تعمل التربية على تنمية هذا التراث.

3- تعتبر التربية الوسيلة التي تعيد تشكيل الحياة بما يتفق وخصائص العصر الذي نعيش فيه بما يضمن تقدم المجتمع.

4- - تعمل التربية على حل مشكلات المجتمع، وتعمل على تقدمه اجتماعياً وسياسياً واقتصادياً علاوة على التقدم الثقافي.

5- تعمل التربية على تحقيق مبدأ الديمقراطية بين أفراد المجتمع الواحد ومن مظاهر ذلك:

أ- مجانية العلم والتعليم وشموله.

ب- إذابة الفوارق بين الطبقات.

6- تعمل التربية على تشكيل مستقبل الأمة.

أهمية التربية لكل من الفرد والمجتمع:

التربية عملية حيوية بالنسبة للفرد والجماعة، وقد أنشأت المدارس خصيصاً لنقل التراث الاجتماعي والثقافي إلى أفراد المجتمع عبر هذه المؤسسة الاجتماعية، وبواسطتها وعن طريق التربية ينقي ثرات المجتمع ويتبلور في صورة مثلى تتلائم وواقعية المجتمع، وتتلائم أيضاً وطبيعة العصر الذي نعيش فيه، ومن ثم يقدم هذا التراث للتلاميذ ويتوقون هم أنفسهم رجال الغد بنقله إلى الأجيال اللاحقة، ومن هنا تظهر قيمة التربية في التجدد والاستمرار. وقد اختلف العلماء حول أغراض التربية منذ القدم. وسوف نستعرض بعضاً من هذه الآراء.

أولاً: رأى بعض العلماء أن غرض التربية هو تحقيق سعادة الطفل وتحقيق نموه في المرحلة التي يكون فيها في المدرسة، دون أن تفرض عليه معلومات أو مجموعة مهارات لا يرغب في تعلمها أو آدائها، ولا يشعر بقيمتها، حتى ولو كانت هذه المعلومات وتلك المهارات مما تحتاج إليها الجماعة أو المجتمع، ويـ سمى هذا المذهب بالمذهب الفردي في التربية.

فالاهتمام هنا ينصب على الفرد وعلى حساب الجماعة والتركيز على الإنسان الفرد بغض النظر عن الجماعة وما تملكه من خبرات، وعادات، وتقاليد، وطرق تفكير، وقيم. ربما أخذ أصحاب هذا الرأي بالمذهب القائل أن الطبيعة الإنسانية خيرة، ومن أصحاب هذا الرأي أولئك الذين نادوا بالمذهب الطبيعي في التربية من أمثال **جان جاك روسو في القرن الثامن عشر**، ومنهم الذين نادوا بالمذهب النفعي الذي يركز على فردية المتعلم من خلال المجتمع الذي يعيش فيه من أمثال **جون ديوي** الذي قال: "**إن القيم الأخلاقية هي أمور إنسانية تنبع من صميم الحياة التي يعيشها الإنسان على ظهر هذه الأرض، وليست أخلاقاً متعالية تفرض على الإنسان فرضاً من جهة عليا**".

المهم إن أصحاب هذا المذهب يرون أن هدف التربية وغايتها، تربية الفرد تربية سليمة، بعيدة كل البعد عن مشاكل المجتمع ومعتقداته وقيمه وأخلاقياته، ولكنها في الوقت نفسه ينصب الاهتمام فيها حول مشكلات الفرد المتعلم نفسه وما يواجهه في حياته والتفكير في

إيجاد الحلول لهذه المشكلات عن طريق التعلم الذاتي والخبرة المباشرة. ولم يسلم هذا الاتجاه من النقد إذ يمكن أن نوجزه فيما يلي:

1- إن المعلومات والمهارات والعادات والأخلاق لا تكتسب إلا في مواقف اجتماعية لا غنى للفرد عنها، وإذا لم يلتحق الفرد بالجماعة التي يعيش فيها نفى عن نفسه الصفة الإنسانية والاجتماعية، فلا بد من أن يلتحق الفرد بالجماعة التي يعيش بينها كي يكتسب خبرات السابقين وأساليب حياتهم، ومن ثم يستطيع أن يغير من بعض مفاهيمه في ضوء التربية وفي إطار الحدود، ومن خلال فلسفة المجتمع.

2- الحياة الإنسانية "تطور دائم وتجدد مستمر، فلكي يضمن المجتمع لنفسه هذا الاستمرار والتطور من جيل إلى جيل على الدوام لا بد من تعليم النشئ بتوجيه من المجتمع نفسه، ولا يتم التجديد والابتكار إلا عن طريق ما يقوم به أفراد المجتمع- من خلال المجتمع- من جهود ونشاطات في بيئتهم بفضل تربيتهم.

ثانياً: يرى بعض التربويين أن الفرد جزء من الجماعة ولا حياة له بدونها، وجاء هذا الرأي رداً على المذهب الفردي، ويدعي أصحاب هذا الرأي أن للجماعة حرية التصرف وأن الفرد جزء منها، ويجب أن يخضع لنظامها وقوانينها، من هنا بدأ النزاع والجدل بين الفردية والجماعية، أي بين المذهب القائل بالاهتمام بالفرد على حساب المجتمع وقيمته، وبين المذهب الآخر الذي ينادي بأهمية الجماعة **وسمي هذا المذهب الأخير بالمذهب الجمعي**، وربما تأثر أصحاب هذا الرأي بمفهوم التربية الاسبرطية حيث كانت اسبرطة تعتمد على قوتها العسكرية للسيطرة على جيرانها، فالفرد فيها خاضع للدولة من أجل خدمة المجتمع، فكان يؤخذ الوليد منذ نعومة أظفاره أو ولادته للاختبار الصعب، ويوضع على قمة جبل عارياً تماماً، فإذا مات اعتبر أن هذا العنصر لا يفيد المجتمع ويستحق النهاية التي آل إليها وإذا عاش أصبح جندياً يحمل السلاح لخدمة وطنه والدفاع عنه، أو للهجوم على دول أخرى لتوسيع رقعة الدولة.

من هنا ومن تلك النظرة القاسية لوظيفة الفرد الاجتماعية برز النظام الاقطاعي في أوروبا وفي المشرق، حيث كان الفرد لا قيمة له وهو أشبه بالآلة يعمل لخدمة سيده، لا أهمية لرأيه، ولا مراعاة لميوله ورغباته وطموحاته. ولم يسلم هذا المذهب من النقد أيضاً والذي يتمثل فيما يلي:

1- يضحي هذا المذهب المتطرف بحقوق الأفراد ويتجاهل ذاتيتهم إذ ينبغي ألا نطلب من الفرد أن يعمل خارج حدود قدراته واستعداداته.

2- إن توفير عوامل النمو للأفراد إلى أقصى ما تمكنهم استعداداتهم وقدراتهم لا يتنافى مع مصلحة الجماعة.

ثالثاً: يرى المحدثون من علماء التربية أنه لا تعارض أبداً بين مصلحة الفرد ومصلحة الجماعة، ويعتبر هؤلاء أن الإنسان جزء من كيان أكبر، فهم يردون على أصحاب المذهب الفردي بأنه يستحيل أن نحدد وظائف الفرد ونعرف صفاته إلا من خلال علاقاته بالمجموعات الأوسع والذي هو جزء لا يتجزأ منها. فالترابط والتلازم بين الشخصية الفردية والهوية الاجتماعية واضحان، إذ لا يمكن الفصل بينهما، فالأفراد لا يمكن أن يتكيفوا بعيداً عن الثقافة والمجتمع، وان الإنسان مجموعة من العلاقات الاجتماعية، والفرد في المجتمع انعكاس طبيعي لهذه العلاقات، لأن سلوك الفرد يتغير ويتطور ضمن إطار الجماعة، ويرى أخطاءه من خلالهم، ويعدل سلوك المجتمع بدوره بناء على خبراته التي يكتسبها، ويبني عليها علاقات وخبرات جديدة، وفي الوقت نفسه يقارن الفرد سلوكه بسلوك الأفراد الآخرين وبالسلوك الجمعي، بناء عليه نستطيع أن نؤكد أن الشخصية التي تكون لدى الفرد هي الجانب الذاتي للمجتمع والثقافة التي ينتمي إليها ويعيش بينها.

وهذا المذهب يمكن تسميته **بالمذهب الاجتماعي في التربية**، وأن الفرد بناء على هذا الرأي يخضع في توجيهه وإرشاده للمجتمع، ويستطيع هو بدوره أن يقوم بالتوجيه والإرشاد للمجتمع، فالعلاقة هنا تبادلية، ويمكن استنباط بعض الملامح الاجتماعية للتربية بناء على هذا المفهوم.

1- تعتبر التربية الفرد جزءاً لا يتجزأ من المجتمع الذي نعيش فيه، فهو يؤثر فيه ويتأثر منه، فالعلاقة هنا بين الفرد والمجتمع علاقة ديناميكية مستمرة.

2- التربية الاجتماعية تحترم شخصية الفرد وتستمع إلى آرائه وأفكاره كما يستطيع هو أن ينظم الآراء والمعتقدات والأفكار والقيم والعادات والتقاليد الاجتماعية ضمن إطار يتمشى مع طبيعة المجتمع وروح العصر.

3- التربية الاجتماعية تهتم بميول الفرد وقدراته واستعداداته وتعتبرها نقطة بدء في عملية التربية.

4- تعمل التربية في هذا الإطار على نمو الطفل إلى أقصى ما يستطيع بلوغه مع توجيه ذلك وجهة اجتماعية.

5- غرض التربية يشتق من أغراض الجماعة نفسها، ومن مصلحة الجماعة أن يتحقق نمو أفرادها بما يتفق مع مصالحها.

أهمية التربية بالنسبة للفرد:

التربية التقليدية تعتبر المدرسة المركز الأول والأخير لتقديم الخبرات والمعلومات للتلاميذ، فالمعرفة في نظر التربية التقليدية هي حصيلة خبرة الأجيال السابقة التي تساعد الفرد على الاستفادة من تجارب من سبقوه، وأهملت بذلك الجوانب الأخرى التي تكمل بالتالي الجانب العقلي، ونعني بها هنا الجوانب النفسية، والجوانب الاجتماعية، والجوانب الفسيولوجية الجسمية والحركية، كانت هذه الجوانب بالنسبة للمدرسة التقليدية جوانب ثانوية يمكن الاستغناء عنها، وبمعنى آخر أهملت التربية التقليدية توجيه سلوك الأفراد، حيث اعتبرت أن الكتب المدرسية والاستماع إلى الدرس (مجرد الاستماع) كفيلان بتغيير السلوك، كما أهملت التربية النقليدية الانفعالات والعواطف والدوافع وتنميتها واكتشاف دوافع جديدة لدى التلاميذ حتى يمكن توجيهه وإرشاده بناء عليها. كما أهملت أيضاً مشكلات البيئة المحلية التي يعيش التلميذ في كنفها عاكسة بذلك المفهوم التقليدي للمنهج بكل أبعاده، بناء عليه فشلت المدرسة في مساعدة التلميذ على التكيف مع الحياة المعاصرة ومشاكلها، أي لا يمكن للتلميذ في ظروفه العادية أو يواجه المشكلات علاوة على محاولة حلها بالطرق العلمية.

انعكاساً للمفهوم التقليدي لوظيفة كل من المدرسة والتربية، وما خلفه هذا المفهوم الضيق من آثار سلبية على النشئ وسلوكهم- ولا نعني هنا عدم وجود آثار إيجابية مطلقاً- كان رد الفعل عنيفاً من المدارس التربوية الحديثة، وكل هذه المدارس أجمعت على أن وظيفة التربية ما يلي:

1- تهيئة أسباب النمو المتكامل للفرد في جميع مجالات النمو المختلفة ونعني بها النمو الجسمي، النمو العقلي، النمو الخلقي الاجتماعي، النمو الوجداني النفسي.

2- تهيئة المجال أمام التلاميذ لاكتساب الخبرات المناسبة عن طريق تفاعلهم مع البيئة التي يعيشون فيها وتوثيق الصلة بين المدرسة والبيئة والجماعة.

3- مساعدة التلاميذ على حل مشكلاتهم بأنفسهم. وذلك عن طريق الاستفادة من الخبرات السابقة وتعويدهم على استخدام الأسلوب العلمي في التفكير.

وظيفة التربية وأهميتها بالنسبة للجماعة:

تتمثل وظيفة التربية الاجتماعية في دراسة مشكلات المجتمع وفهم هذه المشكلات والعمل على تحقيق نمو المجتمع وتطويره، لذا يمكن تلخيص دور التربية بالنسبة للمجتمع فيما يلي:

1- تتولى التربية وظيفة المحافظة على الجماعة وتماسكها، فعن طريق التربية تنقل الخبرات

من الأجيال السابقة إلى الأجيال اللاحقة والنشئ الجديد الذي يتولى المحافظة عليها وتطويرها حسب مقتضيات ومتطلبات المجتمع الجديد، ومن الأمور التي يحافظ عليها النشئ عن طريق التربية، الدين، واللغة، والعادات، والتقاليد والتاريخ... وغيرها.

2- لكل مجتمع نظامه الخاص وفلسفته الخاصة التي تحدد اسلوب الحياة فيه بما تتضمنه من مبادئ وقيم ومثل عليا (انظر عنوان فلسفة التربية وأهدافها في الأردن في الصفحات السابقة)، ولا شك أن فلسفة المجتمع لها تأثير عميق فيما ينبغي أن تكون عليه وظيفة المدرسة وفلسفتها التربوية، بمعنى أصبح المجتمع يؤثر تأثيراً مباشراً في فلسفة التربية، كما تؤثر التربية في فلسفة المجتمع وتحاول تعديلها أو تطويرها.

3- التربية بالنسبة للمجتمع لا تقتصر على المدرسة فحسب بل هناك مؤسسات اجتماعية أخرى تلعب دوراً بارزاً في التنشئة الاجتماعية، بل يلعب بعضها دوراً أعظم من دور المدرسة إذا ما حددت أهدافها بوضوح، وأنشئت على أسس تربوية سليمة، وفهم القائمون عليها وظيفتهم التربوية على أحسن وجه، ونذكر من هذه المؤسسات، دور العبادة، والنوادي الثقافية والعلمية والرياضية والاجتماعية والأسرة، وأجهزة الإعلام والثقافة، وجماعة الأصدقاء، ووظيفة المدرسة هنا تنظيم العلاقة بين المتعلم وكل مؤسسة من هذه المؤسسات التربوية لتحقيق أهدافها التربوية، بل يجب أن تعمل المدرسة على ربط العلاقة بينها وبين هذه المؤسسات حتى تمثل المدرسة بحق المجتمع الصغير.

4- تتناول التربية بالدراسة والبحث العلمي الدقيق حياة الناس العملية وما يقابلهم من مشكلات في الميادين السياسية والاجتماعية والاقتصادية فتسهم في إيجاد الحلول المختلفة لها. ويمكننا القول أنه عن طريق التربية وحدها يمكن إعادة تشكيل المجتمع والحياة فيه.

العلاقة بين المدرسة والمنزل:

بناء على المفهوم التقليدي للمدرسة، والمفهوم التقليدي للتربية ووظيفة كل منهما، كان الآباء بنظرون إلى المعلمين على أنهم المؤدبون والمهذبون الوحيدون لأبنائهم، فكثيراً ما يشكو ولي الأمر إبنه إلى المدرس ويطلب منه معاقبته والتشديد عليه، وكأن المدرسة وجدت وأنشأت للعقاب فقط، والعقاب على ما فات التلميذ من معلومات أو إهماله لواجبه المفروض عليه قسراً دون مساهمة تذكر من جانب الأسرة.

ولذلك كانت العلاقة بين الأسرة والمدرسة كالعلاقة بين قطبي المغناطيس بالخشب، أي لا

علاقة، ولكن نظر المربون وأدركوا أهمية العلاقة بين المؤسستين الإجتماعيتين، واعتبروا أن تربية الأبناء شركة يتقاسمها الآباء والمعلمون، وأدركوا مع أولياء أمور التلاميذ أن التربية- تربية الطفل- تتأثر بالخبرات داخل المدرسة كما تتأثر بالخبرات التي يتعرض لها خارجها، ويكمل أحدهما الآخر ويدعمه، كما أن كلا الخبرتين قد تتعارض مع الأخرى، فقد تعمل المدرسة جاهدة على تكوين عادات صحية سليمة لدى الطفل، أو تعوده على آداب معينة للسلوك، ثم لا يلبث المنزل أن يهدم كل ما تبنيه المدرسة في هذه الناحية، وقد يحاول المنزل أن يخلق روح الثقة بالنفس عند الطفل بينما تعمل المدرسة- بمفهومها التقليدي- على قتل هذه الروح وذلك عن طريق العقاب البدني وسوء التصرف مع التلميذ في الحالات التي يفشل فيها.

ولقد أدرك المربون حقيقة أنه لا يكفي أن يقف المعلم عند المعلومات التي يدلى بها الآباء عن أبنائهم، كما أنه لا يكفي أن يعرف الاباء كيف يقيمون بيئة منزلية صالحة لأولادهم، بل تحتاج تربية الأبناء إلى إيجاد تعاون وثيق بين الآباء والمعلمين للعمل على حل المشكلات التي تهم الطرفين، والاشتراك في رسم الخطط التي تساعد التلاميذ في التغلب على ما يواجههم من صعوبات، ومن أهم الوسائل التي تحقق ذلك مجالس الآباء والمعلمين، وتقارير المدرسة إلى الآباء.

مجالس الآباء والمعلمين:

تعتبر مجالس الآباء والمعلمين من أهم الوسائل التي أجريت بنجاح لتوثيق التعاون بين المنزل والمدرسة، ومن أهداف مجالس المعلمين ما يلي:

1- توثيق الصلة بين الآباء والمعلمين لتبادل المعلومات فيما يتعلق بنمو التلاميذ وتنشئتهم في إتجاهات غير متعارضة.

2- العمل على تبصير أهل البيئة ببعض نواحي نشاط المدرسة وبرامجها لتوثيق الصلة بها والتجاوب معها.

3- تبصير المدرسة بحاجات البيئة ومشكلاتها الإجتماعية وكي تتمكن من مساعدة أهالي البيئة في علاج هذه المشكلات.

4- معاونة المدرسة على حل بعض المشكلات التي تواجهها كالمشكلات المتعلقة بعملية التعليم والتعلم، والمشكلات المالية وغيرها.

5- تبصير المدرسة بمدى نجاحها أو فشلها في تحقيق بعض أهدافها.

أهمية مجالس الآباء:

تعتبر هذه المجالس من أبرز وسائل التعاون بين المدرسة والمنزل لما يأتي:

1- تُلْغي هذه المجالس التفرقة التقليدية بين المدرسة والمنزل وتحقق التعاون بينهما.

2- تستفيد المدرسة من صلتها بالمنزل، إذ تتعرف على الظروف الحقيقية لنشأة الطفل والعوامل المؤثرة فيه فتعمل من جانبها على ملائمة هذه الظروف لحياة التلميذ.

3- يطلع المنزل بإتصاله بالمدرسة على أحدث وسائل التربية والتعليم ويقتنع بها ويعمل على تنفيذها، وإذا رأى ما يستحق التعديل فيكون له الحق في إبداء رأيه في المنهج، والطريقة، والوسيلة وطريقة التقويم....الخ.

4- تضع المجالس خطة موحدة لتربية التلاميذ فلا يشعر التلميذ بفارق كبير بين توجيهات المدرسة وتوجيهات المنزل، مما يؤدي به إلى القلق والارتباك، والشعور الدائم بعدم جدوى توجيهات كل منها.

5- يستفيد التلميذ نفسه من مجالس الآباء، إذ يجد نفسه آخر الأمر في مجتمع متعاون وحريص على ما يقدمه له من فائدة لما فيها مصلحته.

تقارير المدرسة إلى الآباء:

كان لابد من وسيلة للاتصال بين المدرسة وأولياء أمور الطلاب ليضطلعوا بدورهم على مستويات أطفالهم وأبنائهم، ولكي يتعرفوا على أوجه النشاط في مدارسهم والنواحي المختلفة التي تهتم بها المدرسة لا بل المساهمة في وضع المناهج وخططها وأوجه النشاط اللازمة لتحقيق الأهداف التربوية، فكانت البطاقات التي توزع أحياناً في منتصف العام ونهايته، ثم ما لبثت المدرسة أن أوجدت نظام الثلاث فترات (في بعض البلاد العربية) لتوزيع البطاقات المدرسية على التلاميذ، ومن ثم يقوم التلميذ بعرضها على الأسرة، وبإضطلاع الوالدين على الصحيفة المدرسية يكون المحك الرئيسي بين المدرسة والأسرة، حيث ينتاب الوالدين الفرح والسرور لنجاح إبنهما، ويسيطر عليهم الغضب إذا ما كانت النتيجة غير مرضية، فالنتيجة الحسنة تدفع التلميذ إلى مزيد من النجاح، وتدفع بالوالدين إلى الثناء على الولد، أما النتيجة السيئة فلها جوانبها السلبية، حيث تزيد التلميذ سوءاً على سوء نتيجة ضغط الأسوة عليه من جهة، وشماتة زملائه في المدرسة من جهة أخرى.

في حقيقة الأمر لا تحتوي الصحيفة المدرسية (الشهادة) إلا على درجات التلميذ المتعلقة

بالمواد الدراسية فقط، ولا تعكس إلا درجات تدل على مدى تحصيله العلمي، هذا إذا كان التقويم سليماً ويتمشى مع الأسس العلمية، ولكن بما أن القياس يعتمد على المنهج القديم، والمنهجية القديمة، فبالطبع يكون قياس القدرات العقلية والتحصيلية للتلميذ غير دقيق، ومن جهة أخرى تهمل الصحيفة النواحي المهمة من شخصية التلميذ وهي النمو الجسمي، والنمو الإجتماعي، وجوانب النشاط والحالة الصحية، والنمو العاطفي ونعني به الاهتمام بالميول والإتجاهات والرغبات، ولكن مع تطور مفهوم التربية، وتطور مفهوم المدرسة ووظيفة كل منها، وضعت بطاقات جديدة معدة ومرتبة تتضمن كل أوجه النشاط المختلفة، ولم تقتصر فقط على درجات المادة العلمية كما كانت عليه البطاقات القديمة، فالبطاقة الحديثة تعتبر بمثابة تقرير تقدمه المدرسة إلى أولياء الأمور يشتمل على جميع أوجه النشاط والتحصيل المعرفي، والنمو العقلي، والصحة العامة والنفسية، ويقوم بإعداد هذه البطاقة معلم الفصل أو معلم المادة، وتسمى أحياناً "بالسجل التتبعي" للتلميذ ويمكن أن تعدها الوزارة لجميع مراحل التعليم وتوزع على المدارس الإبتدائية والإعدادية (المتوسطة) والثانوية على السواء، مع التركيز على المرحلة الإبتدائية حيث يستمر هذا "السجل المجمع" مع التلميذ حتى تخرجه من المدرسة الثانوية، ويوجه بناء على محتوياته ورغبات التلميذ نفسه للتخصص في مجال ما من مجالات العلوم.

إذا قدم هذا التقرير أو السجل المجمع بشكله الكامل إلى الأسرة يكون له صداه الواسع بين الأبوين والتلميذ نفسه، فيتعرف الأبوان على حقيقة إبنهم وعلى مراحل نموه داخل المدرسة وأوجه النشاط التي يمارسها، كما يتعرفون على ميوله ورغباته الحقيقية، فيتعاونان مع المدرسة على تنمية الجيد منها، وتوجيه التلميذ الوجهة الصحيحة نحو الأهداف التربوية المرغوبة.

من هنا نلاحظ الفرق الشاسع بين التقارير القديمة والتي كانت تسمى (شهادات) لكل مرحلة من المراحل، أو لكل فصل من الفصول، وبين التقارير الحديثة التي تشمل جميع جوانب نمو التلميذ، لذا لابد أن تراعى المدرسة في تقاريرها التي تقدمها لأولياء الأمور عن إبنائهم ما يلي:

1- أن تكون التقارير محتوية على جميع جوانب شخصية التلميذ.

2- أن تكون التقارير محتوية على الناحية العاطفية للتلميذ كالميول والإتجاهات والرغبات وأوجه النشاط المختلفة.

3- أن تشمل التقارير على أوجه القصور عند التلميذ مذيلة ببعض النصائح لطلابها.

4- أن توضع التقارير بإتفاق مع أولياء أمور التلاميذ من حيث الشكل والمضمون حتى يتمكن هؤلاء من استعمال التقارير استعمالاً جيداً في توعية أبنائهم.

● هناك نموذجان من نماذج السجل المجمع في نهاية هذا الفصل.

العلاقة بين المدرسة والمجتمع وأثر ذلك في التربية:

أنشأت المدرسة وسط التيارات والقوى الإجتماعية بإعتبارها المنظمة الإجتماعية المتخصصة في توجيه حياة الناشئة والشباب، فالمدرسة مؤسسة أنشأها المجتمع لتحقيق أهدافه وغاياته، إذ أنها تتميز عن غيرها من المؤسسات الإجتماعية في أنها:

1- مؤسسة تنظمها تقاليد واضحة، وتوجهها الأهداف الإجتماعية والقومية التي إرتضاها المجتمع على أرفع مستوى من التفكير والوضوح.

2- تقوم المدرسة على تخطيط واع يستهدف تحقيق آمال وأهداف المجتمع على المدى الطويل.

3- تنظم المدرسة الأبحاث العلمية الخاصة بسلوك الإنسان، وتوجه التلميذ بقصد الارتفاع بمستوى أدائه في العمل وممارساته الاجتماعية والإنسانية.

4- تعالج المدرسة معالجة فنية واعية وأفكار المجتمع وأهدافه واتجاهاته، فالمدرسة وثيقة الصلة بالمجتمع، إذ أنها تتأثر بظروفه وتؤثر فيه، فالعلاقة بين المدرسة والمجتمع علاقة زمانية ومكانية، إذ أنها تنقل تراث المجتمع وتقاليده وقيمة وتعمل على تنقيتها، ومن ثم تدرس تطورات هذا المجتمع لبناء مستقل زاهر.

أما العلاقة المكانية بين المدرسة والمجتمع، فتتمثل في طبيعة المجتمع نفسه، إذ أن المجتمعات متباينة فيما بينها، ومتميزة عن غيرها من حيث التاريخ، واللغة، والتراث، ووسائل المعيشة، والعادات، والقوانين، والأنظمة، والمعتقدات، والمشاعر، والأفكار، والآمال، والآلام، والمفاهيم المختلفة حول الطبيعة الإنسانية وغيرها.

فالمدرسة تعكس هذه الفلسفة، ولكل مجتمع من المجتمعات فلسفته الخاصة به، وتعمل في الوقت نفسه على تحقيق حاجاته ومتطلباته، بناء على ذلك تكون الوظيفة التربوية للمدرسة في ضوء علاقتها بالمجتمع كما يلي:

1- المدرسة بنظامها ومناهجها وأساليبها تعكس أهداف المجتمع وفلسفته الخاصة التي تميزه عن غيره من المجتمعات.

2- تقدم المدرسة لتلاميذها المعلومات والمهارات والخبرات المختلفة للنهوض بمستواهم من جميع الجوانب.

3- تعمل المدرسة على نقل التراث الثقافي والمحافظة عليه، وبلورته حسب متطلبات العصر وتطور المجتمع.

4- مهمة المدرسة تبسيط المعلومات بقدر الإمكان للالمام بجميع التطورات العلمية المحيطة بأي مجتمع من المجتمعات.

5- وظيفة المدرسة التربوية والاجتماعية تتمثل في مساعدة المجتمع على التماسك وتذويب الفوارق الطبقية.

6- تصنع المدرسة مستقبلا متطورا عن طريق تنمية أنماط اجتماعية جديدة ولا يتأتى ذلك إلا عن طريق تكوين اتجاهات علمية سليمة متحررة من التعصب والجمود الثقافي والعلمي.

7- تقدم المدرسة خدمة اجتماعية جليلة إذا ما اهتمت بذكاء الفرد وقدراته، مما يؤدي إلى الخلق والابتكار عن طريق تنمية المواهب وتشجيعها.

8- تعمل المدرسة على حل مشكلات المجتمع، وتعتبر مركز اشعاع تسهم في اصلاح هذا المجتمع وتقدمه.

عوامل التربية: (المقصودة وغير المقصودة)

التربية في مفهومها الحالي هي اعداد الفرد للحياة، وذلك عن طريق تزويده بخبرات المجتمع أو اكتساب هذه الخبرات عن طريق النشاط الذاتي، فإذا ما قدمت خبرات المجتمع إلى التلميذ فإنها تقدم عن طريق منظم كالكتب المدرسية ما تحتويه من معلومات، أو عن طريق تدريبه على مهارات معينة تتناسب وقدراته، أما الخبرات التي تكتسب عن طريق النشاط الذاتي، فإن المتعلم يكتسبها نتيجة احتكاكه بالمجتمع، ونتيجة النشاط الذي يقوم به بنفسه وبتوجيه من أسرته أو معلميه في المدرسة أو القائمين على العملية التربوية بشكل عام، فالتلميذ قد يقرأ كتابا، أو يشاهد برنامجا تلفزيونيا، أو يحاول أن يحل مشكلة في الدائرة الكهربائية في المنزل، وقد يذهب بنفسه إلى المسجد لسماع خطبة أو ندوة أو محاضرة، أو يشترك في ناد رياضي أو ثقافي أو اجتماعي، كل هذه الأنماط السلوكية والقنوات التربوية تقدم خبرات متنوعة إلى الفرد أو أفراد المجتمع، أكانت هذه الخبرات منظمة وتقدم عن طريق المدرسة وتوجيهات الأسرة، أم غير منظمة تأتي نتيجة تفاعل الفرد مع بيئته ومحيطه

الخارجي، الخبرات الأولى يمكن ان نسميها **بالخبرة المقصودة أي هي التربية التي تتم عن طريق مؤسسات أنشأها المجتمع بشكل منظم مرتب**، والنوع الآخر من الخبرات يمكن أن نطلق عليه اسم **التربية غير المقصودة وهي الخبرات التي يتم اكتسابها عن طريق ممارسة الفرد للحياة في الجماعة واتصاله بغيره من الناس والمؤسسات الاجتماعية المختلفة**، والجدير بالذكر أن جميع هذه المؤسسات أكانت تقدم الخبرات المباشرة مثل المدرسة والأسرة، أم كانت تؤثر في سلوك الفرد وتقدم له الخبرات غير المباشرة كالمؤسسات الاجتماعية والدينية والثقافية والاذاعتين المسموعة والمرئية والوسائل التعليمية السمعية والبصرية الأخرى، كلها تؤثر في الفرد تأثيرا تربويا تجعله مواطنا صالحا لنفسه ولمجتمعه ولا غنى مطلقا لأحدهما عن الآخر.

أولا: التربية المقصودة والعوامل المتخصصة في التربية: (المنزل، المدرسة)

المنزل وأثره في تربية الطفل:

تبدأ بنشأة الطفل الأولى في البيت الذي يولد فيه، فالمنزل هو المؤسسة الاجتماعية الأولى التي يكتسب الطفل منها خبراته، فالعلاقة بين الوالدين الايجابية والسلبية من جهة وبين الوالدين والطفل من جهة ثانية لها أكبر الأثر في مستقبل الطفل التربوي والسلوكي، كما أن تفكك الأسرة يساعد على انحراف الطفل وشعوره بالنقص أمام زملائه الآخرين، وقد يكتسب بعض العادات والأساليب السيئة في نظام الحياة، فإن ترابط الأسرة يساعد على تكيف الطفل ومحافظته على صحته النفسية، فالأسرة إذن هي التربة الصالحة التي تساعد البذرة على النمو السليم، لأن الطفل يكتسب من الأسرة ما يلي:

1- يكتسب الطفل اللغة والألفاظ والتعبيرات الوجدانية.

2- يكتسب الطفل عاداته وتقاليده وطباع الوالدين وأخلاقهم، إذ أن الطفل يبدأ في المرحلة الأولى نموه في محاكاة وتقاليد من حوله، الأبوين والأخوة والأقرباء والجيران ورفاق اللعب وغيرهم.

3- يكتسب الطفل منذ البداية الميول والاتجاهات والعقائد التي يمارسها الوالدان فيأخذ من خبراتهم، ومن ثم يشجعه الوالدان على اكتساب خبراتهم بأنفسهم، فإذا كان الأب موسيقيا مثلا، يتعلم الابن منه ويقلده في الموسيقى.

هذا بخصوص الهوايات والميول، ولكن هناك من الأمور والممارسات التي تتعلق بالعقائد والاتجاهات، مثل الصوم، والصلاة، والصدق، والايمان، والتعاون، كل هذه الجوانب تؤثر في

الطفل ويتأثر بها، ويمارس مثلها عن طريق المحاكاة في البداية ثم الممارسة الفعلية عن عقيدة وقناعة في المستقبل.

4- يتعلم الطفل من الأسرة معاني العطف والتضحية واحترام الغير، كما يشعر بالأمن والاطمئنان فإذا توافرت هذه العناصر جميعها نشأ الطفل خاليا من المشكلات النفسية والعاطفية.

5- يساعد تقديم الغذاء الجيد للطفل على النمو السليم، فنموه الجسمي ونموه العقلي والصحي كلها تتأثر بنوع الغذاء المقدم للطفل، لذا يجب أن توفر الأسرة لأطفالها المأكل الجيد، والمشرب الصحي حتى يتم النمو السليم.

المدرسة ووظائفها في تربية الطفل:

المدرسة هي المؤسسة التي انشأها المجتمع لتحقيق أهدافه وغاياته التربوية، فهي التي تساعد الفرد على النمو وخصوصا في المرحلة الابتدائية، ونقول أن المدرسة تساعد على النمو وليست هي التي تعمل على نمو التلميذ النمو المتكامل، إذ أنها جزء من المجتمع والمؤسسات الأخرى التي ذكرناها سابقا، وكل منها يكمل نمو الطفل في جوانب معينة، ولكن يوجد هناك شرطان أساسيان لنمو الفرد جسميا وعقليا واجتماعيا ونفسيا، فالشرط الأول **هو النضج**، أما الشرط الثاني **فهو التدريب**، فالنضج بدون تدريب لا يحدث نموا متكاملا، وكذلك التدريب بدون النضج الطبيعي لا يحدث التعلم المرغوب والجيد، فالمدرسة تدرب الطفل وتساعده على اكتساب المعلومات والمهارات المختلفة نتيجة مروره بخبرات معينة، وتساعده على النمو العقلي والجسمي والاجتماعي والوجداني والتذوقي.

العلاقة بين الخبرات المباشرة والخبرات غير المباشرة وأثر ذلك في التربية:

من الواضح تماما أن وظيفة التربية الأساسية هي تنمية الفرد تنمية شاملة عقليا ونفسيا واجتماعيا وجسميا، فإذا لم تكن التربية المقصودة من تحقيق هذا النمو داخل الفصل الدراسي، فإن العوامل غير المباشرة تستطيع أن تسد نواحي العجز والقصور الذي سببته التربية المقصودة، فمشاهدة التلفزيون، وقراءة الصحف، وسماع الاذاعة، والاحتكاك برفاق اللعب أو الاصدقاء كلها تساعد على نمو الفرد الثقافي والاجتماعي والعلمي، لأن برامج " اثراء المعرفة في التليفزيون والاذاعة " مثلا لها نفس ما للمدرسة من تأثير إذا لم يكن أكثر من ذلك بكثير، وكلها أيضا تحقق بعض الأهداف التربوية.

كما أن المؤسسات الاجتماعية والتربوية كالنوادي والأسرة والمسجد لها أكبر الأثر في

اكساب الفرد العديد من الاتجاهات والميول، لذا نرى بعض الأفراد يمارسون هواياتهم في النوادي والمراكز المتخصصة في المجالات الرياضية والأدبية والفنية والعلمية، لذا كان لا بد من انشاء مراكز ومؤسسات في كل مدينة وقرية يستطيع أن يمارس فيها الشباب هواياتهم ويقضون فيها أوقات فراغهم لعمل الشيء النافع المفيد.

من هنا لا بد لنا أن نؤكد بأنه لا يمكن أن نستغنى عن الخبرات غير المباشرة، ونعتمد فقط على العوامل المتخصصة في التربية.

علم النفس:

استقل موضوع علم النفس عن الفلسفة أم العلوم سنة 1879 م على يد العالم الالماني فونت الذي أنشأ أول معمل لعلم النفس، وانتقل بذلك هذا العلم من المجردات إلى علم يبنى على أسس تتسم بالدقة والتنبؤ والتحكم والفهم، إلا أن علم النفس من العلوم القليلة التي تشعبت واستقلت عنه علوم نفسية مختلفة تغطي جميع جوانب الحياة الإنسانية تقريبا وذلك بالرغم من حداثة هذا العلم.

ولخصوبة هذا العلم دخل ميادين عديدة فأصبح هناك ما يعرف بعلم النفس الاكلينيكي، وعلم النفس الرياضي، وعلم النفس الصناعي، وعلم النفس الحربي، وعلم النفس التربوي، وعلم النفس الاجتماعي، وعلم نفس الطفل، وغيرها من المجالات التي تبحث أصلا في دراسة **السلوك والذي هو كل أنواع النشاط الذي يقوم به الكائن الحي من خلال تفاعله وتعامله مع البيئة، كما يدرس الخبرات التي يكتسبها الفرد من خلال هذا التفاعل، والاضافات التي يمكن أن تطرأ على كل مجال من مجالات الحياة نتيجة هذا التفاعل،** فالخبرة كما يصورها **(روبنشتاين) هي " تلك الظواهر النفسية التي تصبح كوقائع واحداث في الحياة الداخلية الذاتية للفرد والتي لا يمكن أن يخبر عنها سوى صاحبها، والتي تنتمي إلى عالمه الخاص الذي لا يدرك كنهه سواه كالانفعالات والذكريات والتخيلات والآمال وغيرها "** ونحن نرى أن الخبرة **مظهر سلوكي ناتج عن عملية تفاعل الفرد مع عناصر البيئة الخارجية وما يخلفه من تاثير وتاثر ينعكس بالتالي على سلوك الفرد ايجابا أو سلبا.**

وخلاصة الأمر أن علم النفس بجميع فروعه علم تطبيقي، أي يحاول أن يفسر الظاهرة السلوكية ثم التحكم بها والتنبؤ بحدوثها، ولا تصبح الظاهرة ثابتة إلا إذا تكرر حدوثها، فمثلاً ظاهرة الاضرابات العمالية في المصانع إذا ما تكرر حدوثها أمكن تسميتها بالظاهرة المتكررة، ويمكن لعلماء التفس أن يفسروا هذه الظاهرة ويتنبؤون بحدوثها ويتحكمون في درجة تفاعلها إذا ما وضعوا أيديهم على أسبابها ومشاكلها ووجدوا الحلول لها.

كما يهتم علم النفس بالظواهر السلوكية فإنه يهتم أيضاً بالوظائف البيولوجية للعمال، والتلاميذ، والمرضى وتنشئتهم الاجتماعية والعوامل التي تؤثر على انتاجهم إيجاباً أم سلباً. كما استخدم علم النفس في مجال الإعلام والترويج والدعاية لتصريف البضائع، والشائعات في الحروب الباردة، كما أن له الأثر الكبير في علم النفس الحربي وذلك بهدف ضعضعة صفوف العدو وتحطيم روحه المعنوية وتثبيط أعماله وإحباط تحركاته.

كما أن علم النفس الاجتماعي يحاول دراسة سلوك الفرد من خلال تعامله مع الجماعة التي يعيش بينتها، ويدرس الجماعات نفسها وطرق تعاملها مع جماعات أخرى. ومن أهم فروع هذا العلم، علم النفس التربوي الذي يبحث في عملية النماء التربوي للفرد من الجانبين التجريبي والنظري، وأغلب الدراسات النفسية والتربوية تستهدف التلميذ المتعلم، وتطبيق النظريات التربوية والنفسية على الأفراد أثناء تعلمهم بشكل عام، إذ أن الكثير من الأنماط السلوكية يمارسها غير التلاميذ مثال ذلك تعلم السباحة، والألعاب الرياضية والضرب على الآلة الكاتبة والقراءة وغيرها من أشكال التعلم المختلفة. وبالرغم من هذا ينصب اهتمام علم النفس التربوي على التلميذ كمقياس للفرد الذي يتعدل سلوكه ويتغير بناء على ما يقدم له من معلومات وخبرات وما يمارسه بنفسه ويكتسبه نتيجة مروره بعملية التأثير والتأثر، وفي الغالب تقدم هذه الخبرات منظمة عن طريق المدرسة التي هي من أهم المؤسسات التربوية.

وعلم النفس التربوي يهتم بدراسة هذه الأهداف وكيفية ترجمتها سلوكياً أي إجرائياً، وما يتصل بهذا الإجراء من دوافع أكانت متعلقة بالمعلم أو بالمتعلم، وما يتعلق بالنمو ومطالبه في كل مرحلة تعليمية والقدرة، والاستعداد، والفروق الفردية، كما يهتم بعملية قياس القدرات والميول، وقياس أثر التعلم، والمشكلات التي تواجه التلميذ في مرحلة ما من مراحل التعلم المختلفة.

كما يبحث علم النفس التربوي في مشكلات التعلم من حيث طريقة اكتساب العادات والقيم الاجتماعية السليمة،والتوافق بين الحاجات الفردية وحاجات المجتمع. والذي يهمنا هنا الاضطلاع على مدى العلاقة التي تربط التربية بعلم النفس وأثر ذلك على الدارس المتعلم والمعلم على السواء.

العلاقة بين علم النفس التربوي والتربية:

علم النفس دراسة وفهم السلوك البشري، بحيث يستطيع القائمون على الدراسات السيكولوجية التنبؤ بالظاهرة السلوكية والتحكم فيها وضبطها، والتربية هدفها تنمية الفرد

الشاملة وتعديل سلوكه، ولا تتم التنمية إلا بتعديل السلوك والعادات إلى الأفضل دائماً، وعلم النفس التربوي، وعلم النفس الاجتماعي، وعلم نفس الطفل كلها تعطينا المؤشرات الإيجابية لمطالب النمو، وكلها تقدم النظريات والمبادئ التي تساعد المربي في تحقيق الأهداف التربوية، بنا على هذا المفهوم فإن نظريات علم النفس توظف لخدمة التربية وأهدافها. فالعلاقة إذن وثيقة، إذ ينظر إلى علم النفس التربوي وعلم النفس الاجتماعي وغيرهما على أنه الدراسة المنهجية العلمية التي تقود عملية النمو التربوي أو التعليمي، **فمجالات علم النفس، مجموعة دراسات نظرية مدعمة بنتائج تجربة إحصائية،** وفي المجال التربوي يقوم المربون بعملية تطبيق لهذه النظريات.

والنتائج تهدف إلى تهيئة أفضل الظروف لتعلم التلاميذ باختلاف مراحلهم وتهدف إلى تنشئتهم تنشئة اجتماعية سليمة.

الفصل التاسع

المقدمة An Introduction

مهنة التدريس Teaching Provision

تعتبر هذه المهنة من أكثر المهن وأهمها في المجتمع، لأنها تمثل الديمومة والاستمرارية في الحياة، إذ أن مهنة التدريس هي التي تحرك المدرسة وتجعلها تدور في فلك تقدم وتطور المجتمعات، وبدون هذه المهنة لا توجد هناك مدارس ولا تلاميذ، وبالتالي لا رافد للمجتمع لإشباع حاجاته الأساسية من متخصصين وخبراء وفي شتى المجالات، فهي البذرة الصالحة التي تنبت الشجرة الصالحة المثمرة، يقطف منها المجتمع ما يشاء لإشباع هذه الحاجات. إذن هي مهنة أساسية ومهمة للغاية، وإذا كانت كذلك يجب أن توليها الدول والحكومات والشعوب اهتماماً كبيراً، وترعاها وتأخذ بيدها ودفعها إلى الأمام لا العكس من ذلك، ولا يتأتى ذلك إلا بالاعتناء بالمدرسين وأشعارهم دائماً بأنهم بناة الأوطان والأجيال المقبلة، فالمعلم الحقيقي، هو المعلم الذي يؤمن بأهمية عمله والمخلص لمهنته، والمتمكن من مادته والتي تتوافر فيه مقومات وشروط الدريس، ويمتلك الكفاءات والكفايات اللازمة لهذه المهنة المحترمة والقيمة (جابر 2005).

وإننا نرى أن التدريس والتعليم من أقدم المهن التي اتفق عليها أفراد المجتمع لتحقيق أهدافهم ولتعليم أبنائهم، فمنذ أن خلق الله الزرض وبث فيها الحياة منذ آدم عليه السلام والإنسان ما فتئ يعلم أبناءه، ويوجههم إلى الحياة بأشكالها وألوانها وتنوعها، ولو لم تكن آنذاك تخصصات علمية، ولكن تمت عملية التدريس والتعليم بنمو اللغة ونمو البشرية وتطويرها إلى أن وصلت إليه الآن (أبو الضبعات، 2007).

وقبل الخليقة كانت تعليمات رب العزة والجلال لآدم عليه السلام ويعلمه الخياة والحكمة، وكل ما يتعلق بالأسماء التي يتعامل معها لقوله تعالى "وعلم آدم الأسماء كلها ثم عرضهم على الملائكة فقال أنبئوني بأسماء هؤلاء إن كنتم صادقين، قالوا سبحانك لا علم لنا إلا ما علمتنا إنك أنت العليم الحكيم"، (البقرة، 31-32).

واستمرت التعليمات الإلهية حتى بابني آدم عليهما السلام لأنهما لم يكونا يعلمان شيئاً من خبرة الحياة، فلما قتل قابيل أخاه هابيل أرسل الله غراباً يبحث في الأرض ليريه كيف

يواري سوءة أخيه، "قال يا ويلتي أعجزت أن أكون مثل هذا الغراب فأواري سوءة أخي فأصبح من النادمين" (سورة المائدة،310).

وإذاكانت لهذه المهنة الشريفة والتي سار على نهجها وعمل بها الأنبياء والرسل بالتتابع) من أهمية بالغة في تقدم المجتمعات ورقيها، فليس أحرى من أن نرعاها ونحافظ عليها بل وندعم القائمين عليها، ونقف على ما يعوق تقدمهم ونتعرف على أسباب عزوفهم عنها ونحاول حل مشاكلهم كي تسير العملية التربوية وفق ما نريد لها، وتحقق أهدافها العليا، وخصوصاً إذا ما عرفنا أننا نعول على المعلمين في مراحل التعليم المختلفة لتحقيق هذه الأهداف شريطة أن يكونوا راغبين فيها وليسوا راغبين عنها.

ودون الرغبة في التدريس والاستمرارية الأكيدة في هذه الرغبة فإن المهنة تكون معرضة لأخطار كبيرة، ولكن الأخطر من ذلك ألا تنتبه وزرات التعليم في بلادنا العربية إلى الأسباب التي تؤدي إلى عزوف المعلمين أو الطلاب المتدربين في كليات التربية عن مهنة التدريس وتعالج هذه الأسباب قبل استفحالها (أشهرها دراسةساندرز وواتكنز 2006).

وقد أشارت الأبحاث العديدة إلى كثرة الأسباب وتنوعها، نذكر منها ما يلي:

1- الضغوطات التدريسية والمهنية انظر (الطحاينة1995، عزت وجلال1997).

2- نظرة المجتمع القاصرة إلى المعلم ومهنة التعليم وهذا يترتب عليه نظرة المعلم السلبية إلى نفسه، ونظرة أولياء الأمور السلبية أيضاً.

3- تواضع مرتب المعلم الشهري قياساً إلى المهن الأخرى.

4- عدم التعاون بين الإدارات التربوية والمدرسية والمعلمين في المدارس.

5- سيطرة الروتين على العمل التربوي والتدريس في مدارسنا التقليدية خاصة، ما يدفع المعلمين إلى الملل من المهنة.

6- عدم وضوح الرؤيا حول وسائل وطرق تحقيق الأهداف التربوية العليا وخصوصاً إذا ما أخذنا بعين الاعتبار الانفجار المعرفي المتسارع (Stones, E. & Morris, S. 1978).

7- إحساس بعض المعلمين بالإكراه في مزاولة المهنة وأنه لا مناص من الاستمرار فيها من أجل تلبية حاجات الأسرة... الخ.

8- عدم الرضا عن النفس وعدم الإحساس بالسعادة في المجتمع بسبب هذه الضغوطات النفسية والوظيفية والمهنية والاجتماعية.

9- تقدم السن في كثير من الحالات مع البقاء في زاوية واحدة من زوايا المهنة، أعني الاستمرار في تدريس مرحلة واحدة لسنوات طويلة.

10- الانتقادات التي يواجهها المعلمون من الإدارات التربوية والتعليمية والآباء وخصوصاً إذا كان أداء التلاميذ ضعيفاً فالتقدير (إن وجد) يرتبط بالنتائج الرقمية التي تصدر من المدرسة.

11- الأعباد الأسرية بالنسبة للمعلمات تحول دون استمرارهن في مهنة التدريس وخصوصاً بعد الولادة وزيادة عدد أفراد الأسرة.

12- عدم استيعاب بعض المعلمين وبعض المعلمات أهمية التدريس بالنسبة للفرد وبالنسبة للمجتمع، الأولى باعتبار التدريس علماً وفناً، والثانية باعتباره رافداً مهماً من روافد الإنتاج الاجتماعي.

فإذا كانت تلك مبررات قد تبدو جوهرية إلا انه يمكن معالجتها بوضع الخطط اللازمة لكل مبرر من هذه المبررات ولكل سبب من هذه الأسباب لإيجاد العلاج الناجع.

مفهوم الطريقة:

تعتبر المدرسة مؤسسة من المؤسسات التربوية المهمة التي أنشأها المجتمع لتحقيق أهدافه التربوية، ومن هذه الأهداف تربية أبناء المجتمع واعدادهم للحياة كي يصبحوا أعضاء نافعين مستقبلا، وبناء عليه تعمل المدرسة طبقا لفلسفة تربوية يؤمن بها المجتمع وفي اطار الاتجاهات التربوية التي حددها أيضا.

لذا كان من الضروري أن تقوم المدرسة باتخاذ أساليب مختلفة في التربية والتعليم تتفق والفلسفة التربوية والاتجاهات الاجتماعية التي تضبط سلوك الفرد في المجتمع الكبير، ومن هذه الأساليب ما نسميه " طريقة التدريس " إذ يمكن أن نحدد مفهوم الطريقة " **بأنه الوسيلة التي تتخذها المدرسة ويرتضيها المعلم والتلميذ لتحقيق الغايات الاجتماعية والتربوية** ".

فالطريقة إذن: أسلوب يرتضيه كل من المعلم والتلميذ ويتخطيط تشترك فيه الإدارة المدرسية، وبذلك يمكن القول أن هذا المفهوم قد ساير تطور مفهوم التربية الذي أصبح يعني الاهتمام بالفرد المتعلم من جميع جوانب شخصيته إذ كانت التربية التقليدية لا تعني بآراء الأفراد بهم من يهمهم الأمر في العملية التربوية، بل كانت تفرض نمطا معينا من السلوك يقوم به المعلم ويرتضيه التلميذ قهرا بحيث يؤثر ذلك في سلوكه واتجاهاته سلبا أكثر منه ايجابا.

وهناك العديد من التعريفات لطريقة التدريس نوردها فيما يلي:

يعرفها عطية الابراشي بأنها الوسيلة التي نتبعها لتفهيم التلاميذ أي درس من الدروس في أي مادة من المواد، وهي الخطة التي نضعها لأنفسنا قبل الدخول إلى حجرة الدرس ونعمل على تنفيذها.

ويعرف صالح عبد العزيز الطريقة بأنها توصيل للمعلومات، كما يعرفها ديزلي بأنها سلسلة من النشاط الموجه للمدرس والذي ينتج عنه تعلم لدى التلاميذ، والتعريف الشامل الذي يتمشى مع روح وفلسفة التربية يقول " أنها جميع أوجه النشاط الذي يقوم به التلميذ بتوجيه فاعل من المدرس في اطار مادة تدريسه وخصائص نمو التلاميذ وظروف بيئتهم ولمساعدتهم على التعلم المرغوب فيه، واحداث التغيير المرغوب في سلوكهم أيضا ومساعدتهم على اكتساب المهارات والعادات والميول والقيم المرغوبة من المجتمع ".

من هذا التعريف يتبين لنا أن الطريقة:

1- وسيلة المعلم لتعليم التلاميذ واحداث تغيير مرغوب في سلوكهم.

2- وسيلة لاكتساب المعلومات والمهارات والقيم.

3- وسيلة للتعلم الجيد.

4- تتضمن الطريقة عدة خطوات يجب أن يراعيها المدرس.

علاقة الطريقة بمفهومي التربية الحديثة والتربية التقليدية

لكي ندرك مدى التطور الذي حدث لمفهوم الطريقة لا بد من التعرض بالتلميح لمفهوم كل من التربية التقليدية والتربية الحديثة.

أهم خصائص التربية التقليدية:

1- ينحصر مجال العملية التربوية في التربية التقليدية داخل الفصل الدراسي.

2- الأساس فيها المادة والمعلومات، بمعنى الاقتصار على الجانب المعرفي فقط.

3- اهمال النشاط وفاعلية التلميذ.

4- المنهج في هذه الطريقة مجموعة من المقررات الدراسية المفروضة على التلميذ بهدف تأدية الامتحان في نهاية العام.

5- يقوم المعلم بدور الملقن، أما التلميذ فيكون دوره معدوما بل أنه يكتفي بتوظيف حاستي السمع والبصر على أقصى الاحتمالات.

خصائص التربية الحديثة:

1-- اهتمامها بالتلميذ الذي هو محور العملية التعليمية وتتناول جميع جوانب شخصيته العقلية والجسمية والاجتماعية، من هنا كان الاهتمام بالمعلومات والمهارات والاتجاهات والعواطف والقيم والميول كأهداف يراد تحقيقها وتنميتها في شخصية التلميذ.

2- مجال العمل التربوي ليس داخل حجرة الدراسة فقط بل شمل البيئة والمجتمع وكل ما يحيط بالفرد المتعلم.

3-- أكدت التربية الحديثة على مبدأ وجوب التعامل مع التلاميذ على أساس أنشطتهم وتفاعلهم، لا على أساس جانب واحد وهو استماعهم للدرس.

4- تطور مفهوم المنهج في التربية الحديثة من مجرد مقررات دراسية إلى مجموعة خبرات تربوية ثقافية وفنية وعلمية ورياضية تعمل المدرسة على تهيئتها وتحقيقها من خلال التفاعل بين المتعلم والموقف التعليمي.

5- يقوم بالعملية التعليمية كل من يهمه الأمر من ادراة مدرسية ومعلمين وموجهين أولياء أمور الخ...

6- التربية التقليدية شعارها المادة العلمية، أما التربية الحديثة فشعارها الطفل المتعلم، بمعنى أن المدرسة التقليدية كانت مهمتها القيام باعداد المقررات الدراسية والتي كانت تعرف (بالمنهج) أو المقررات المدرسية والقيام بتدريسها للتلاميذ بالطريقة التي تراها مناسبة لأهدافها.

فالمدرسة التقدمية إذن أصبحت وظيفتها تهيئة البيئة المناسبة والوسط الصالح، وتعتمد على نشاط التلميذ واثارة المشكلات أمامه لحلها، كما أصبحت تهتم بتحديد الأهداف وتشجيع المتعلم على تحقيقها، وتقف منه موقف المرشد والمهذب والموجه، من هنا نرى ملازمة مفهوم الطريقة لمفهوم التربية وتطورها، بناء عليه تكون وظيفة المدرسة:

1- تقوم الدراسة فيها على أساس نشاط التلاميذ واثارة انتباههم تحت اشراف المعلم وتوجيهه، وأن يتبع أسلوب حل المشكلات في طريقة تدريسه.

2- تهيئة الظروف التي تحفز التلاميذ على مواجهة أشياء يقومون بها بحيث تساهم في تعديل سلوكهم وفقا للأهداف المرجوة وبناء على قدرات كل منهم.

3- محاولة ربط حياة التلاميذ داخل المدرسة بالحياة خارجها وذلك عن طريق الرحلات والزيارات الميدانية والمساهمة في حل المشكلات الاجتماعية.

4- تدريب التلاميذ على التفكير العلمي وذلك لفهم مشكلاتهم ومشكلات مجتمعهم وفي ايجاد الحلول المناسبة لها.

الأسس التي تقوم عليها الطريقة:

لا بد لمن يتخذ له أسلوبا في التدريس ومنهجا يسير عليه، أن يراعي أمورا وأسسا يبني عليها طريقته، وطريقة التدريس الجيدة تقوم على أساسين مهمين:

أولا: الأساس الاجتماعي: ويقصد به الوعي والالمام بفلسفة المجتمع واتجاهاته وقيمه وكل ما يتعلق بعاداته وتقاليده، بمعنى أصح مراعاة الفلسفة والثقافة معا، وكل ما يؤثر في هذه الفلسفة والثقافة من متغيرات سياسية واقتصادية واجتماعية.

ثانيا: الأساس النفسي: ونعني به ادراك العلاقة بين طريقة التدريس وبين طبيعة المتعلم وخصائص نموه ومراعاة الفروق الفردية بين جماعة التعلم، أكانت هذه الجماعة من التلاميذ الكبار أو الصغار، مع الأخذ بعين الاعتبار ميولهم وقدراتهم وامكاناتهم واستعداداتهم كي يتقبلوا الطريقة ويشاركوا في تحقيق الأهداف التربوية، ومن خلال معرفة هذه الأمور يستطيع المعلم أن يتعرف على طريقة تفكير الجماعة المتعلمة ويحدد عناصر طريقتهم بناء على أسلوب تفكيرهم ومستواه.

إذن لا بد أن تبنى الطريقة على أساس الفهم الكامل لظروف المجتمع وللخصائص النفسية للمتعلمين، وهذا يدل دلالة قاطعة على عدم جدية المثل القائل " إن كل من يجيد القراءة والكتابة يستطيع أن يؤديهما ويعلمهما للتلاميذ ".

العوامل التي تؤثر في طريقة التدريس:

1- مدى فهم المدرس للأهداف العامة للتربية.

2- مدى فهم المدرس للأهداف الخاصة بتدريس مادته أو موضوع تخصصه.

3- نوع المنهج، فمثلا تختلف طرق التدريس وفاعليتها في منهج المواد الدراسية المنفصلة عن منهج النشاط أو منهج الوحدات الدراسية أو المنهج المحوري.

4- نوع المادة الدراسية ودرجة صعوبتها وعلاقتها بأهداف التلاميذ واهتماماتهم وحاجاتهم.

5- تنظيم اليوم المدرسي والوقت المخصص لتدريس كل مادة.

6- مدى توافر الكتب المدرسية الجيدة والوسائل التعليمية التي تتناسب مع المادة الدراسية.

7- ادراك المدرس لوظيفته ودوره في التغيير الاجتماعي.

8- مسؤولية المدرس بالمشاركة في تحسين البيئة ورفع مستواها .

9- خصائص التلاميذ الذين يقوم المعلم بتدريسهم.

10- درجة اهتمام أولياء الأمور بما يجري داخل المدرسة التي يتعلم فيها أبناؤهم ومدى مساهمتهم في وضع مناهج الدراسة.

أنواع طرق التدريس:

ليست هناك طريقة تدريس واحدة تصلح لجميع الأغراض التربوية ولجميع المواد والعلوم ولجميع مراحل النمو والمستويات والنضج والذكاء ولجميع المعلمين المربين ولجميع الأحوال والظروف المحيطة بالعملية التربوية.

وليست هناك طريقة خاصة تفرض على المعلم، فالمعلم هو الذي يقوم بالتدريس ومن حقه أن يختار أو يرفض أي طريقة تتناسب أو تختلف مع الأهداف التي يسعى إلى تحقيقها، وهناك عدة تقسيمات لطرق التدريس نذكر منها:

1- – طريقة تدريس تقوم على أساس أسلوب تناول الحقائق مثل طريقة جمع العينات والرحلات المدرسية.

2- طريقة تدريس تقوم على أساس الأدوات والأجهزة التي تستخدم في العملية التعليمية مثل الطريقة المعملية.

3- طريقة تدريس تقوم على أساس تنظيم مادة الدرس مثل طريقة المواد الدراسية والوحدات الدراسية.

4- طريقة تدريس تقوم على أساس الأهداف السلوكية.

5- طريقة تدريس تقوم على أساس الوعظ والارشاد والتوجيه.

6- طريقة تدريس تقوم على أساس غرض المتعلم أو ما يقصد به طريقة حل المشكلات.

7- طريقة تدريس تقوم على أساس العلاقة المتبادلة بين المعلم والتلميذ وتستعمل هذه الطريقة للتعليم الفردي.

8- طريقة تدريس تقوم على أساس النشاط والتعاون.

9- طريقة تدريس تقوم على أساس استقلال الفكر مثل طريقة الاستنتاجات.

10- طريقة تدريس تقوم على أساس المراجعة والفحص مثل الطريقة التنقيبية وطريقة كتابة التقارير وطريقة دالتون (التعيينات).

11- طريقة تدريس تقوم على أساس الحواس مثل الطريقة السمعية والبصرية التي تعتمد على استخدام الوسائل.

ويستفيد المعلم من هذه الطرق جميعها، وقد يستخدم أكثر من طريقة من هذه الطرق لتدريس مادة علمية واحدة، ولا يسع المجال للحديث عن كل هذه الطرق ولكن يمكننا أن نقسمها إلى قسمين أساسيين:

الأول: وهو الذي يتعلق بالآداء، أي أداء المعلم داخل الفصل أو خارجه ومن هذه الطرق:

1- الطريقة التقليدية (الالقاء والتلقين).

2- الطريقة القياسية.

3- الطريقة الاستنباطية.

4- طريقة المناقشة.

5- الطريقة الحوارية.

6- طريقة دالتون (التعيينات).

7- طريقة التدريس بواسطة فريق.

الثاني: وهو الذي يتعلق بطبيعة المنهج، ونقصد بهذا النوع، ذلك الذي يتبع أسلوب تنظيم المنهج نفسه كطريقة المشروعات وطريقة الوحدات الدراسية.

أولا: طرق التدريس التي تتعلق بالآداء

1- الطريقة التقليدية (الالقاء والتلقين)

تعتبر التربية التقليدية الطفل صفحة بيضاء تنقش عليها ما تريد بواسطة الالقاء، لذا كانت الطريقة نفسها تتبع الأسلوب ذاته، أي قيام المعلم بالدور الرئيسي في تلقين المعلومات وشرحها وتلخيصها، ومهمة التلميذ الاستماع أو النظر إلى ما يكتب المعلم على السبورة، ولا يساهم في أي نشاط سوى الحفظ فقد بهدف أداء الامتحان والنجاح في نهاية العام، وبالاسلوب الذي يراه المعلم أيضا.

ولقد اقترنت هذه الطريقة في التدريس بطريقة فريدريك هيربرت في اعداد الدروس والتي

تتمثل في الخطوات التالية:

أ- المقدمة أو التمهيد: الهدف منها اثارة اهتمام التلاميذ بأسئلة حول الموضوع السابق ومناقشتهم في الموضوعات القديمة للتذكر والربط، ولا تأخذ المقدمة من المعلم سوى وقت قصير يهدف منه تشويق التلاميذ.

ب- العرض: وفيه يفصل المعلم موضوع الدرس في نقاط أساسية، ويقوم بالقائها أو كتابتها على السبورة، وتأخذ هذه النقاط الجزء الأكبر من الزمن المخصص للدرس، ويقوم المعلم بالدور الرئيسي في هذه الفترة من الدرس، حيث يلقي الدرس ويقدم المعلومات الجديدة ويجري التجارب بنفسه إن وجدت، ويلقي الأسئلة لاستخلاص القواعد العامة وقياس مدى فهم التلاميذ واستيعابهم للدرس.

جـ- الربط: يقوم المعلم بربط المعلومات والنقاط الجديدة بعضها ببعض من ناحية وبالمعلومات القديمة من ناحية أخرى، ويقوم بعمل مقارنات وموازنات لتوضيح الحقائق.

د- الاستنباط: بعد عرض المعلومات وضرب الأمثلة والمناقشة حول الموضوع يستنبط المعلم من تلاميذه القواعد العامة التي يريد تثبيتها في أذهانهم.

هـ- التطبيق: يقوم المعلم بتطبيق هذه القواعد والقوانين على موضوعات جديدة حتى يتأكد من فهم التلاميذ لها.

دور المعلم في هذه الطريقة:

يقوم المعلم في هذه الطريقة بالدور الرئيسي، ويركز اهتمامه على تحصيل التلاميذ للدرس وتحفيظهم للمعلومات، لذا فهو يبذل مجهودا كبيرا أثناء الدرس، وهو مسؤول عن ربط المعلومات القديمة بالجديدة، وتطبيق القواعد العامة على حالات جديدة مرتبطة بموضوع الدرس، وهو مسؤول عن حفظ النظام في الفصل، وذلك بالعمل على ضبط التلاميذ واجبارهم على السكينة والهدوء طيلة مدة الدرس.

الأسس التي تقوم عليها طريقة الالقاء:

أ- نقل المعلومات للتلاميذ، إذ أن المعلومات هي الهدف في حد ذاتها، ولا ينظر إليها كعامل من عوامل النضج الفكري أو كوسيلة من وسائل حل المشكلات، ولا يراعى في تقديمها العوامل النفسية ولا تتصل بحاجات التلاميذ ولا بميولهم.

ب- يتحمل المعلم العبء الأكبر في هذه الطريقة، فهو الذي يحضر المعلومات وينقب عنها، ويجبر نفسه على تقديمها وإلقائها، أما التلميذ فأقصى ما يقوم به هو الاستماع والحفظ وعمل الواجبات المطلوبة منه، وبذلك يوظف حاستي السمع والبصر في أقصى احتمال ويهمل تنمية الحواس الأخرى.

جـ- مراعاة بعض الأسس التربوية التقليدية منها:

1- اعتبار الطفل صفحة بيضاء يمكن أن ينقش المعلم ما يريده من معلومات عليها بغض النظر عن خصائص نموه وميوله.

2- تطبيق فكرة انتقال أثر التدريب، أي يكتسب الطفل فكرة معينة أو يحفظ قاعدة عامة ويطبقها على المواقف المشابهة.

د- لا تهتم هذه الطريقة بربط المعلومات والخبرات بل تتمشى مع منهج المواد المنفصلة.

هـ- تقيد هذه الطريقة النمو المهني للمعلم، إذ أنه لا يستطيع التصرف في المادة المرتبة ترتيبا منطقيا، وليست له الصلاحية الكافية لتغييرها.

وبالرغم من هذه الأسس والتي نعتبرها عيوبا، إلا أن لهذه الطريقة بعض المزايا نذكرها فيما يلي:

1- المنهج في هذه الطريقة يخطط له مسبقا ويراعى في اعداده التسلسل المنطقي، لذا فإن المعلم يضع خطته بناء على هذا التسلسل، مما يساعده على تحديد خطة الدرس وعدم اللجوء إلى التخبط والعشوائية التي يمارسها بعض المعلمين.

2- قد يطبع المعلم شخصيته وسلوكه على شخصية وسلوك التلاميذ، إذ يمارس عملية التعليم داخل الفصل وبذلك يمد تلاميذه بخبراته الشخصية.

3- يمكن أن يكتسب التلاميذ بعض أنواع العادات والاتجاهات والمهارات المحدودة.

4- التطبيق في هذه الطريقة خطوة مهمة لتثبيت المعلومات في أذهان التلاميذ.

5- المقدمة مهمة أيضا لاستثارة اهتمام التلاميذ وربط المعلومات بعضها ببعض دليل على وحدة المعرفة وتكاملها.

ثانياً: الطريقة القياسية:

يدرس التلميذ عادة مجموعة من المفاهيم والحقائق والقوانين العامة حتى يتوصل إلى

القاعدة، فيقدم له المعلم مثلاً مجموعة أمثلة ثم يستخرج بنفسه ما يمكن أن يستفيد منها، وهذا ما يسمى بالطريقة الاستنباطية التي سنتكلم عنها لاحقاً. أما الطريقة القياسية فهي أسهل من ذلك بكثير حيث يستنبط المعلم تعريفاً أو مفهوماً معيناً أو قاعدة الدرس في النحو مثلاً ثم يقيس على هذه القاعدة ما ينطبق عليها من أمثلة، بمعنى أصح الانتقال من القاعدة إلى المثال أو من القضايا الكلية إلى الجزئيات. وهذا النوع من الطرق لا يحتاج إلى مجهود كبير، ويكون دور المعلم فيه فاعلاً ودور التلميذ قلما يكون القول فيه أنه سلبي، وخصوصاً إذا استطاع أن يستوعب القاعدة ويطبقها على شبيهاتها وأمثلتها ويوظفها في حياته العملية، بمعنى أنه يستعملها في كتابته وقراءته وتعبيره الخاص. وبشكل عام فإن الطريقة القياسية يمكن تطبيقها في المحاضرات العامة التي يأتي المتعلم أصلاً للاستفادة منها كي يكتسب بعض المعلومات والمفاهيم التي تتعلق بقضية ما أو نظرية معينة أو ظاهرة تحتاج إلى تفسير أو تعريف، ويمكن استخدام هذه الطريقة إذا كان عدد الطلاب كبيراً في الجامعات أو المعاهد، إلا أن اكتساب القاعدة أو القانون العام لا يترك أثراً فاعلاً لدى المتعلم إذا لم يصحبه قياس على هذه القاعدة العامة، فالقياس يعني الفهم والاستيعاب للقاعدة، ويعني أكثر من ذلك أعمال الفكر، وهذا ما يهدف إليه التدريس. وإذا لم يتمكن المتعلم من عملية القياس فإننا نحكم عليه مسبقاً بعدم فهم الموضوع أو القاعدة العامة. ففي مادة النحو مثلاً يستحسن أن يضرب التلميذ أمثلة على القاعدة من البيئة المحلية.

ثالثاً: الطريقة الاستنباطية.

وهي عملية الانتقال من الجزء إلى الكل، بمعنى أصح بعد عرض الأمثلة أو النماذج وعن طريق المشاركة الإيجابية يستطيع المتعلم أن يستنبط القاعدة بنفسه بناء على فهمه الشامل لموضوع الدرس أو المحاضرة، وبذلك ينتقل العقل في عملية الاستنباط من الخاص إلى العام.

الفرق بين الطريقة القياسية والطريقة الاستنباطية:

1- الطريقة القياسية ينتقل العقل فيها من العام إلى الخاص، أما في الاستنباط فينتقل من الخاص إلى العام.

2- في الطريقة القياسية تشرح القاعدة وتفسر ثم يأتي المتعلم بأمثلة مطابقة لها، أما في الطريقة الاستنباطية فتطرح الأمثلة ثم يستنتج المتعلم القانون العام منها.

3- في الطريقة القياسية يتم حفظ المعلومات واستظهارها مرتبة ترتيباً منطقياً، أما في الاستنباط فيتم تحرير العقل من التقليد ومساعدته على الاكتشاف والابتكار.

4- يكون دور المتعلم في الطريقة القياسية أشبه ما يكون دوره في طريقة الإلقاء والتلقين، مع قليل من المشاركة في عملية حل التمارين والأمثلة بناء على قاعدة مسبقة. أما في الطريقة الاستنباطية فيكون دور التلميذ فيها أكثر فاعلية، لأنه يفكر في المقدمات المتمثلة في الأمثلة المختلفة للوصول إلى النتائج أو القاعدة العامة.

ولكن في الوقت نفسه يمكن القول أن دور التلميذ في هاتين الطريقتين ليس كما نطمح إليه. وبالرغم من ذلك نود أن نؤكد أن المعلم بحاجة إلى الطريقتين معاً حسب الموقف التعليمي الذي يواجهه والخبرات التعليمية التي يمر بها التلميذ.

رابعاً: طريقة المناقشة:

تعتمد هذه الطريقة على انتشار مبدأ الديمقراطية، والديمقراطية في حد ذاتها تستند على مبدأين أساسيين هما العلم والتفكير العلمي. ولقد ساهم المفهوم الديمقراطي في تطوير مفهوم التربية وتطوير مفهوم الأهداف التربوية، ومن ثم ساهم في تطوير طرق التدريس التي تسعى بدورها إلى تحقيق هذه الأهداف.

فمن الأسس التي تركز عليها الديمقراطية وتلتقي به مع أهداف التربية ما يلي:

1- احترام شخصية الفرد والإيمان بقيمته. فالتربية تؤمن بأن للتلميذ قدرة فعالة وخلاقة ويمكن أن تستثمر هذه القدرة وتلك الفعالية إذا أحسن إعدادها وتؤمن التربية أيضاً أن لكل تلميذ إمكاناته ومواهبه الخاصة التي يجب الكشف عنها لتنميتها.

2- تؤمن الديمقراطية بضرورة التعاون بين الأفراد وتسعى التربية بالتالي إلى غرس روح التعاون والمشاركة والإيثار في نفوس التلاميذ.

3- تؤمن الديمقراطية بالعلم والتفكير العلمي كأسلوب من أساليب الرفعة والتقدم، كما تؤمن التربية الحديثة بتنمية التلميذ تنمية شاملة جسمية وعقلية ونفسية واجتماعية، كما تساعد على تنمية أساليب التفكير العلمي السليم.

4- تؤمن الديمقراطية بمبدأ تكافؤ الفرص، والتربية الحديثة تؤمن أن هناك فروقاً فردية بين التلاميذ، ويجب إعطاء الفرصة لكل تلميذ كي يعبر عن نفسه ويساهم في مناقشة موضوع الدرس.

كانت التربية التقليدية تعتمد على إلقاء المعلم للدرس واستماع التلميذ له وما يمليه عليه، ولكن عن طريق المناقشة يشارك التلميذ معلمه في طرح الموضوع والإجابة عن الأسئلة المهمة

بطريقة علمية تساعده مستقبلاً على حل المشكلات التربوية التر يواجهها. فالمدرس في هذه الطريقة يبدأ بالمقدمة والتي نتفق مع (هيربرت) عليها. والهدف من المقدمة إثارة اهتمام التلاميذ وربط الموضوعات بعضها ببعض. والخطوة الثانية في هذه الطريقة منا قشة عناصر الدرس، فبدلاً من عرض الموضوع في طريقة هيربرت استبدلناه بنقاط النقاش، بمعنى أصح، مناقشة كل نقطة من اللنقاط الرئيسة في عناصر الدرس عن طريق توجيه أسئلة متتابعة إلى التلاميذ والاستماع إلى إجاباتهم ووجهات نظرهم حولها، واستنباط المشكلات التي يواجهونها والعمل على حلها. وينبغي أن يراعى في هذه الأسئلة ما يلي:

1- أن تكون واضحة وسهلة.

2- أن تكون مناسبة لمستويات التلاميذ وتراعي الفروق الفردية بينهم.

3- كما أنه لا يجوز أن يكون الدرس على شكل محاضرة تسرد فيها الحقائق والمعلومات فقط، فبالتالي لا يجوز أن تكون الحصة كلها أسئلة للنقاش، بل يجب أن توجه الأسئلة اللازمة بحيث يحس المعلم بضرورة مناقشتها مع التلاميذ.

4- ينبغي أن تشتمل الأسئلة على العناصر الرئيسة للدرس، وبالتالي تتفرع منها أسئلة أخرى قد يسألها التلاميذ نتيجة إثارة اهتماماتهم بموضوع الدرس.

قد يواجه المعلمون بعض المشكلات أثناء مناقشة الموضوع مع تلاميذهم عن طريق الأسئلة ومنها ما يلي:

1- قد تكون الأسئلة غير مناسبة لمستويات التلاميذ.

2- قد تكون طريقة عرض الأسئلة غير مناسبة من حيث اختيار الوقت لعرضها.

3- قد تكون إجابات التلاميذ على السؤال المطروح مختلفة وغير متكافئة، وربما لا تؤدي إلى الهدف المنشود، ويكون دور المعلم هنا حسم القضية لصالح السؤال المطروح.

4- استئثار بعض الطلبة الممتازين بالإجابات الصحيحة وترك بقية التلاميذ مجرد مستمعين، ودور المعلم هنا أن يعطي جميع التلاميذ الفرص المناسبة للمشاركة الفاعلة.

5- قد يستغل بعض التلاميذ الفرصة لإثارة بعض الأسئلة التي تخرج عن الموضوع وتعبر عن اتجاهاتهم وميولهم التي لا علاقة لها بموضوع الدرس. أو عن حاجات مكبوتة في داخلهم. ودور المعلم هنا أن يختار بعض الأسئلة المناسبة التي تعبر عن ميول وحاجات حقيقية والإجابة عنها.

6- يحاول بعض التلاميذ السخرية والاستهزاء من زملائهم اللذين يجيبون عن السؤال إجابة

غير مكتملة. وواجب المعلم هنا توجيه هذا النوع من التلاميذ دونما تعنيف أو توجيه أسئلة لهم مشابهة لأسئلة زملائهم، ويبين لهم أخطاءهم حيث يشعرهم أن زملائهم ليسوا أقل منهم علماً ودراية، هذا وقد تكون المناقشة جماعية، أي يشترك جميع التلاميذ في مناقشة موضوع معين يطرحه المعلم عليهم ويقترحونه بأنفسهم، ويكون مجالاً للبحث والدراسة، ودود المعلم في هذه الطريقة ما يلي:

أ- توجيه التلاميذ إلى كيفية تناول الموضوع ورسم الخطوقط العريضة له.

ب- مساعدتهم على تجنب الخوض في المشكلات الفرعية.

جـ- تعويد التلاميذ الاعتماد على النفس في البحث والاستقصاء دونما الاعتماد الكلي على المعلم.

خامساً: الطريقة الحوارية:

أول من استخدم هذه الطريقة سقراط (469ق.م-399ق.م) الذي تأثر بأوساط فيثاغورس، وظهر ميله إلى الحكمة في سن مبكرة، فأخذ يغذي فكره متأثرا بالفيثاغوريين والسفسطائيين، ولكنه كون لنفسه منهاجا خاصا به يعتمد على معرفة النفس الإنسانية من أجل تهذيبها وتقويمها، لذا فهو صاحب القول المشهور " **اعرف نفسك بنفسك** " كما عني بترويض العقل على الطاعة عن طريق القسوة على الجسد، كان سقراط يختلط بالناس ويختلف إليهم ويحاورهم، وكان السفسطائيون يقبلون عليه بأنفسهم، ويثيرون بعض المسائل التي كان يعالجها بالمنطق والنقاش الممتع، حتى أحبه الناس وخصوصا أهل أثينا، وكان يحاور الشعراء والفنانين في أعمالهم، ويبين لهم أنهم على خطأ، وإنما أفكاره وليدة الظن والأوهام وكلاهما يختلف مع العلم.

فطريقة سقراط تقوم على دعامتين أساسيتين أو تمر بمرحلتين:1) مرحلة التهكم التي كان يدعي فيها الجهل بأمور الأشياء، وكان يسلم بحجج الآخرين وآرائهم التي كانت مستمدة من السفسطائيين،2) مرحلة التوليد (الابداع) بمعنى استخراج الحقيقة من النفس وذلك عن طريق القاء الأسئلة على السامعين ومساعدتهم على ترتيب الأفكار التي كانوا يعتقدون أنهم توصلوا بها إلى مرحلة اليقين، ومن ثم يصلون إلى الحقيقة التي يعتقدون أنهم اكتشفوها بأنفسهم، وكان هذا غاية ما يريده سقراط من تلاميذه، أي استخراج الحقيقة من الذات، وذلك عن **طريق توليد الأفكار من المعاني** ، وربما تأثر سقراط ببيئته التي عاش فيها، حيث كانت أمه (داية) تولد الأمهات وتخرج المواليد من أرحامهن، فكان يرى بعينه ويسمع بأذنه

مدى الصعوبة التي تعانيها الأم أثناء الولادة، وربط بين هذه المعاني وتلك التي ينبغي أن يمر بها المتعلم حتى يصل إلى الحقيقة، وكان أبوه نقاشا لذا نراه يبحث عن مواطن الجمال ويعشقه.

كان سقراط في تعليمه لحوارييه يستعين بالأمثلة البسيطة التي تتعلق بالحياة اليومية للمتعلم، وكان يهدف من ذلك تنمية قدراته للوصل إلى الحقائق وصياغتها، كما تنمي فيه القدرة على التفكير، مما سبق يتبين لنا أن المحاورة على الطريقة الاستقرائية (الحوارية) تمر بثلاث مراحل:

أولا: مرحلة اليقين، وتعني اعتداد المحاور بالنفس القائم على الغرور لمعرفة أشياء لا أساس لها من الصحة، حيث يظن الخصم بأنه عالم ببواطن الأمور فيقوم سقراط باثبات بطلان رأيه.

ثانيا : مرحلة الشك، وتعني وقوع الخصم في حيرة نتيجة التناقض في اجاباته، فيقوده سقراط عن طريق الحكمة والصبر إلى الطريق الصحيح، ويشعر الخصم بالخجل ويشوقه الحوار إلى معرفة الحقيقة وتشتد رغبته في طلب العلم.

ثالثا : مرحلة اليقين، وتعني مرحلة تحكيم العقل على العاطفة ومسايرة الآخرين، فتجد الخصم قد تحول إلى باحث عملي يعتمد على جمع الحقائق ويلحظ التشابك والتضاد بين الأشياء، والوصول إلى القاعدة أو التعميم على أساس الادراك العقلي.

ويعتقد بعض التربويين أن هذه الطريقة تصلح لاكتساب خبرات شخصية، أو لمعرفة قضايا عامة كالقضايا الخلقية والسلوكية، وتقرر هذه الطريقة ما يجب أن يكون عليه الفرد في المجتمع من حسن خلق وسلوك سوى صحيح، وأن هذه الطريقة لا تمدنا بالمادة العلمية كالرياضيات والتاريخ واللغة والأدب، ولكننا نرى غير ذلك، فإن هذه الطريقة يمكن استخدامها في كل العلوم، ويمكن اعتمادها كاسلوب حديث في تدريس المواد الرياضية واللغة وغيرها، ونرى كذلك أنها تصلح كاسلوب للتعليم الفردي والتعليم الجمعي، كما تصلح للتعليم المبرمج الذي اعتمده (سكينر) في تجاربه في مجال التعليم، ولقد نقل هذه الطريقة وقام بتعديلها والاضافة عليها الفيلسوف الاسلامي **ابن رشد** ونقلها عنه إلى الغرب كبير احبار اليهود في اسبانيا **موسى ابن ميمون** حيث نقحها وهذبها **روجر بيكون** واعتمدها كنظرية علمية حديثة **جون ديوي** صاحب المذهب البرغماتي والتي تعتمد نظريته في التفكير على الشك والحيرة قبل الوصول إلى الحقيقة، وركز على الخبرة الذاتية في اكتساب المعلومات والحقائق.

وعلى كل حال فإن استخدام افلاطون لهذه الطريقة في كتابه (الجمهورية) اعتراف منه بفضل استاذه سقراط.

الفرق بين الطريقة الحوارية وطريقة النقاش

1- لم يمر المتعلم في الطريقة الحوارية بخبرات مسبقة، أما في طريقة النقاش فإن المحاور فيها كان قد مر بخبرات تتعلق بموضوع النقاش.

2- طريقة النقاش لا تحتوي على عنصري التهكم والشك.

3- المتعلم في طريقة النقاش لا يدعي العلم مسبقا، أما في الطريقة الحوارية فالمتعلم يكتسب أشياء جديدة بدل المعلومات الخاطئة التي كان يحملها في ذهنه.

4- في الطريقة الحوارية يتعدل سلوك المتعلم بناء على الحقائق الجديدة، أما في طريقة النقاش فتستنبط المعلومات من المتعلم نفسه، ويتم تعديل سلوكه عن طريق التفاعل بين عناصر التعلم الثلاث المثير، البيئة، النتيجة أو الأثر.

نقاط الاتفاق بين الطريقتين:

1- اثارة اهتمام التلاميذ.

2- اكسابهم خبرة جديدة.

3- بناء الخبرة على أساس المشاركة بين المعلم والتعلم.

سادسا: طريقة التعيينات (دالتن)

انطلاقا من مبدأ الاهتمام بالمتعلم كهدف في حد ذاته، أصبح مفهوم التربية يتعلق بنوع التعليم الحر الذي ينبع من المتعلم، وتغير مبدأ التعليم والتعلم إذ أصبح الأول يعني "**الإرشاد والتوجيه**، وتنظيم المواقف التعليمية، وتهيئتها للمتعلم، وتذليل الصعاب أمامه كي يزداد محصوله العلمي، ويتغير سلوكه الشامل إلى الأفضل مع توافر عنصر التدريب "، أما التعلم فيقصد به " **اكتساب مجموعة من الخبرات تساعد المتعلم على الحياة، كما تساعده في حل مشكلاته ومشكلات مجتمعه اليومية** "، وفي ذلك يقول ديوي المقصود بالتعلم " **هو ذلك المحصول المدرسي الذي يسارع التلاميذ للحصول عليه من تلقاء أنفسهم وذلك كي يكتسبوا المهارة في التفكير للتغلب على مشاكل الحياة مستقبلا** ".

" إذن التعلم لا يعني بأي حال من الأحوال فرض مجموعة من المعلومات والحقائق على المتعلمين، ولا تعني المادة المتعلمة تلك التنظيمات المنطقية لمجموعة من الحقائق والمفاهيم

والنظريات " **بل تعني كل ما يحتاجه المتعلم لبناء نفسه أولا ثم لمساعدة مجتمعه كتحصيل حاصل لرقيه وارتفاع مستواه الفكري والثقافي والعلمي،** وتبنى المواد الدراسية على أساس ميول المتعلم واهتماماته مع عدم اهمال المواد الأساسية الأخرى التي يشترك فيها جميع التلاميذ، ولربما اهملت المدرسة التقليدية بنظامها الحالي – نظام التعليم الجمعي – هذه الأمور التي نبه إليها الكثير من الفلاسفة والمربين من أمثال سقراط وجان جاك رسو، وتبعهم بعد ذلك اعلام في التربية من أمثال بستالوتزي وفروبل وهيربرت وديوي وغيرهم، وتنوعت بناء على هذه الأفكار والنظريات الجديدة طرق التدريس والتي أصبحت تبنى على المبادئ التالية:

1- مبدأ الحرية.

2- مبدأ اللعب.

3-مبدأ تحقيق الذات.

4- مبدأ النشاط الذاتي والاعتماد على النفس.

ومن الرواد الأوائل الذين رأوا في مبدأ الحرية واللعب كشفا عن ميول التلاميذ الطبيعية وقضاء على عيوب التعليم الجمعي داخل الفصول الدراسية مدام منتيسوري، وهيلين باركهرست صاحبة طريقة دالتن (التعيينات).

طريقة دالتون

سميت هذه الطريقة بهذا الاسم نسبة إلى مدينة دالتن الأمريكية والتي طبقت فيها هذه الطريقة سنة (1920) في احدى المدارس الثانوية، ونشأت فكرة التعيينات بعدما أحست باركهيرست أنها تستطيع أن تدرس أكثر من فصل واحد في الوقت نفسه، وأنها تستطيع كذلك أن تقسم المادة الدراسية على التلاميذ، وما أن تنتهي من مراجعة أعمال واحد منهم تبدأ بمراجعة أعمال الآخر، مع ملاحظة ومتابعة أعمال بقية التلاميذ، وهذا ما قامت بعمله فعلاً حينما كانت مدرسة لمدرسة قروية تحتوي على خمسة فصول وتضم أربعين تلميذاً، ولم يكن أحد من المدرسين غيرها في المدرسة، وكانت إذا ما أحست بالوقت يتسارع دون إنجاز عملها، أوكلت إلى التلاميذ الكبار مساعدة زملائهم الصغار لإنجازه، وكانت النتيجة أن أقبل التلاميذ على الدراسة إنطلاقاً من مباديء الحب والرغبة والتشوق للعمل، ودفعتها هذه الملاحظة العظيمة إلى التفكير بتحويل الدراسة إلى معامل دراسية، حيث يحل العمل اليدوي والدراسة النظرية محل الحصص المحددة بوقت معين، فسارعت إلى إلغاء الوقت، ثم الجدول

المدرسي بالتدريج، وأخذت تنظم أطفالها في مجموعات صغيرة، حيث تركت المجال أمام كل مجموعة لاختيار ما يناسبها من عمل في أي فصل من الفصول التي تحولت إلى معامل، وكانت فلسفتها في ذلك تنطلق من مبدأ أن المدرسة **"يجب أن تكون مجتمعاً صغيراً لا يعكس ما في المجتمع الكبير من مظاهر الحياة، حيث تكون مسرحاً مهيأ لاكتساب الخبرات، ومكاناً تتحرر فيه طاقات التلاميذ وميولهم"**.

ولقد تأثرت باركهيرست بطريقة منتسوري التي تقوم على مبدأ اللعب والحرية، ولكن كيف تنظم الدراسة على أساس هذه الطريقة؟

1- تقسم المواد الدراسية إلى قسمين أساسيين، الأول ويشمل المواد الأساسية التي ينبغي على كل التلاميذ دراستها من أجل إعدادهم للحياة وهي: الرياضيات، العلوم، اللغة والتاريخ.

2- المواد الفنية التس تساعد على تنمية ميول التلاميذ وتلبي حاجاته كالرسم والموسيقى والنحت والتصوير والتربية البدنية.

تدرس المجموعة الأولى على أساس العقود أو التعيينات، أما المجموعة الثانية فتدرس بشكل جماعي أو بالطريقة الجمعية، لأن كل درس يعمل بشكل منفرد ويتلقى التوجيه من معلمه إلى ما سيقوم به من آداء فني أو حركي، ومنهج التعيينات يقسم إلى أجزاء يكمل كل منها الآخر ويسمى كل جزء "تعيين"، ودس جزء من أجزاء المادة يمكن أن يقسمه المعلم إلى واجبات على تلاميذ الفصل، وعلى جميع التلاميذ إنجاز هذه التعيينات في فترة محددة، ويمكن أن يستغرق التعيين الواحد لمادة اللغة العربية مثلاً شهراً أو شهرين، شريطة أن يتم التلاميذ جميعهم جميع التعيينات في نهاية العام، وبعدها يتقدم التلميذ للاختبار لقياس مدى تقدمه ومدى ما أنجز من أعمال وما اكتسب من خبرات، وتقسم الفصول إلى معامل، كل فصل يختص بمعمل معين، فهناك معمل العلوم، ومعمل اللغة، ومعمل الإجتماعيات، ومعمل التربية الفنية....الخ، ويرتاد هذه المعامل أي تلميذ من أي فصل دراسي، أو أي مستوى كي ينجز التعيين الذي اختاره للدراسة في هذه الفترة أو تلك، بمعنى أن العمل يضم تلاميذ من مستويات مختلفة وبإشراف المعلم الذي يكون مستعداً لتقديم العون والإجابة على أسئلة الدراسين، ويكون التنافس بين التلاميذ منصباً على مدى ما أنجز التلاميذ من تعيينات لأي مادة دراسية، ويحق لكل دارس أن يستعمل الأجهزة والإمكانيات المتاحة، كما تستعين كل مجموعة من المجموعات بورشة المدرسة أو بالمكتبة العامة وقد تحتاج إلى القيام برحلات

أو زيارات ميدانية، حيث يقوم المعلم بتنظيم هذه الأمور والإشراف عليها والعمل على إنجازها، وتفتح الفصول "المعامل" أبوابها من الثامنة صباحاً إلى الحادية عشر صباحاً حيث يتوجه كل تلميذ حسب قدراته وإهتماماته وحسب الخطة التي رسمها لنفسه، **فهي فترة العمل الحر الإبداعي**، ويقوم المعلم بعمل رسم بياني لكل تلميذ في العمل ويبين فيه إلى أي مدى أحرز تقدماً في المادة وإلى أي مدى أنجز التعيينات المطلوبة منه.

مزايا طريقة دالتن:

1- تقوم على مبدأ حرية العمل لدى التلاميذ وإبداء الرأي والمناقشة الديمقراطية.

2- ترتكز على إهتمامات التلاميذ وميولهم، وتبين هذه الطريقة التلميذ المبدع من غير المبدع.

3- يقوم الدارس بالبحث والإستقصاء ويكون دوره بناء عليه إيجابياً، فمثلاً يقوم بإجراء التجارب وإعداد الرسوم والنماذج واختيار الوحدات الدراسية التي تتناسب مع ميوله وإهتماماته.

4- تقوم هذه الطريقة على مبدأ الاعتماد على النفس والتعاون الجماعي وتحمل المسؤولية واحترام العمل وإتقانه.

5- تذوب الفوارق بين تلاميذ الفرق المختلفة، وقد يجتمع تلاميذ من جميع الفرق والمستويات التعليمية مما يتيح عملية تفاعل الخبرات ونمائها.

6- تساعد التلاميذ على المطالعة والدراسة الحرة فتقضي على مظاهر التخلف القرائي.

7- يوزع التلميذ وقته نفسه بنفسه، وقد يبدأ بالتعيينات السهلة، وكشفت الدراسات أن أغلب التلاميذ يبدأون بالتعيينات الأكثر صعوبة حتى ينتهوا منها ويتفرغوا لدراسة السهل بعد ذلك.

8- هذه الطريقة يمكن تسميتها طريقة "معلم لتلميذ" إذ يقوم المعلم بتوجيه كل تلميذ على حدة بدلاً من تكريس وقته وجهده لجميع التلاميذ دفعة واحدة، وإعطاء جميع التلاميذ مادة علمية واحدة.

9- تراعي الفروق الفردية من حيث الدارس نفسه، إذ لا ينقطع التلميذ عن الدراسة والعمل واكتساب الخبرات بمجرد إصابته بمرض أو تعرضه لسبب يعطله عن الدراسة اليومية في المدرسة التقليدية.

عيوب طريقة دالتن.

1- لا تختلف هذه الطريقة عن الطريقة التقليدية كثيراً من حيث اعتمادها على المعلومات كمصدر أساسي للمعرفة، إلا إذا اتسعت دائرة التلاميذ العملية وآفاقهم الفكرية وخرجوا من النمطية في الدراسة والاطلاع وقاموا بالزيارات والرحلات واستخدموا أساليب مختلفة في اكتساب الخبرات، وهذا يعتمد على نشاط التلميذ نفسه ومدى توجيه المعلم له.

2- تحتاج هذه الطريقة إلى معلم من نمط معين، إذ تعتبر مرهقة للمعلم، لأنه لا بد أن يعين المادة الدراسية لجميع الفصول، ويبقى مدة أطول في المعمل أو الورشة مشرفاً على تلاميذ جميع الفرق الذين يدرسون معه.

3- قد لا تثير هذه الطريقة اهتمامات التلاميذ إذا اعتمدت على برنامج دراسي معد أصلاً من قبل المعلم ويفرض على التلاميذ.

4- مبدأ التنافس يعتمد على المقارنة بين التلاميذ بعضهم مع بعض من جهة، ويعتمد على الاختبارات التي تقام باستمرار لقياس مدى إنجاز التلاميذ منجهة أخرى.

5- قد لايميل بعض التلاميذ إلى الدراسة والعمل نتيجة ترك الحرية الكافية لهم، وبذلك تكون هذه الطريقة قد اسهمت في ضعف هذا البعض وتقوية البعض الآخر.

سابعاً: التدريس بواسطة فريق.

كان الاهتمام بالتعليم منكباً على الكم، وخصوصاً في الدول النامية التي كانت في حاجة إلى من يسير دفة النظام التعليمي من جهة، ويساهم في النهضة الشاملة وتنفيذ الخطط التنموية من جهة أخرى، ولكن بعد أن حققت أغلب الدول هذا الهدف بنسب متفاوتة توجهت إلى الاهتمام بالكيف، لأن ازدياد عدد التلاميذ أصبح يمثل مشكلة بالنسبة لهذه الدول، وطموح هؤلاء التلاميذ في التوجه إلى الأعمال الإدارية والفنية بعد التخرج أدى إلى نقص في عدد المعلمين مقابل الزيادة في عدد الطلاب.

ويواجه عديد من دول العالم هذه المشكلة، فكان لا بد من التفكير ببعض الطرق التربوية في التعليم تساعد وتساهم في حل هذه المشكلة، فالتدريس بواسطة فريق كان من بين الحلول التي تؤدي إلى تحقيق هذا الهدف، فهذه الطريقة إذن تستخدم لمعالجة نقص عدد المعلمين والزيادة الهائلة في عدد التلاميذ. وتتم بمشاركة أكثر من معلم متخصص في الدرس الواحد، كما قد يساهم في هذه العملية بعض الموظفين والفنيين من داخل المدرسة وخارجها.

طريقة التدريس.

يتم تقسيم الطلاب وفق هذه الطريقة إلى ثلاث مجموعات:

1- المجموعة الكبيرة، وتضم جميع التلاميذ في الفصل (الفرقة) الواحدة، ويكون عددهم كبيراً نوعاً ما، ويتم التدريس بعد جمعهم في قاعة واحدة بحيث تدرس لهم النظريات، وتشرح المفاهيم وتعرض الاقتراحات لأوجه النشاط المناسبة للتلاميذ، ويستأثر هذا القسم ب40% من اليوم الدراسي.

2- المجموعات الصغيرة، تؤخذ من المجموعة الكبيرة لكل فرقة دراسية بحيث لا يتجاوز المجموع 20 تلميذاً، ويتم تنظيم الخبرات وممارسة المهارات وتوجيه التلاميذ وعرض مشاكلهم ومحاولة وضع الحلول لها في الفترة المحددة له في اليوم الدراسي الذي يقتطع له 20% من الوقت.

3- الدراسة الفردية لكل تلميذ، بحيث يقوم التلميذ في الوقت المحدد له في اليوم الدراسي في البحث والاطلاع والدراسة في المكتبة أو المعمل أو المعرض...الخ ويكون لهذا الوقت 10% من اليوم الدراسي.

وينبغي مراعاة تغيير الجدول المدرسي، بحيث تكون عدد ساعات الدراسة 12 ساعة للمجموعات الكبيرة أسبوعياً، و6 ساعات للمجموعات الصغيرة، و12 ساعة للدراسة الفردية كما هو مقترح في الجدول التالي:

أيام الأسبوع	9 - 8.30	11-10.30	11.30-11	1.30 - 11.30	2-1.30	3-2.30	3.30-3
السبت	م ك	م ص	م ك	استراحة الغذاء	د ف		م ص
الأحد	د ف		م ك		م ص	د ف	د ف
الأثنين	م ك	م ص	م ك		م ص	د ف	د ف
الثلاثاء	م ك		د ف	نشاط			د ف
الأربعاء	م ك	م ص	د ف		م ص	د ف	د ف
الخميس	د ف				د ف		د ف

م ك = مجموعة كبيرة م ص = مجموعة صغيرة د ف = دراسة فردية

أما بخصوص مجال عمل المعلمين والمعلمين المختصين، فالمعلم المختص يقوم بتدريس المواد المختلفة للمجموعة الكبيرة، ويقوم بالتوجيه والإرشاد أيضاً، أما المعلم الكفء فيمكن أن يختار نوع التخصص الذي يرغب في تدريسه للمجموعات الصغيرة، والمدرس العادي يقوم بالإرشاد والتوجيه للمجموعات كلها والدراسة الفردية، أما المساعدون فيحضرون الوسائل والخرائط والمعارض والمتاحف ويجهزون المعامل والأدوات ويهيئون جميع الامكانيات اللازمة.

نتائج التعليم عن طريق فريق.

1- الاهتمام بقدرات التلاميذ واستعداداتهم والعمل على حل مشاكلهم.

2- الاهتمام بالفروق الفردية بين التلاميذ.

3- رفع كفاءة المعلم المهنية والإنتاجية.

4- حل مشكلة قلة المعلمين وتسهيل عملية التدريس لهم.

5- المشكلة الإيجابية بين جميع العاملين في المدرسة.

6-- تحسين المبنى المدرسي بحيث يمكن تطويره إلى الأفضل، وذلك بإنشاء القاعات الكبيرة والصالات للمناقشة وإلقاء المحاضرات ومزاولة الأنشطة المختلفة.

نقد هذه الطريقة.

نلاحظ من الجدول السابق أن الوقت المخصص للمجموعات الكبيرة قصير جداً إذا ما أخذنا بعين الاعتبار أن هذه المجموعات قد جمعت بهدف المناقشة والتعرف على النشاط ودراسة النظريات المختلفة. بناء عليه فإن الوقت لا يحقق الأهداف المنشودة.

ثانياً: طرق التدريس التي تتعلق بالمنهج.

في الواقع أن هناك ثلاثة أنواع من المناهج التي لا تتقيد بموضوعات الكتاب المدرسي، ونقصد بها منهج المشروعات ومنهج الوحدات الدراسية والمنهج المحوري، وكل من هذه المناهج له طريقة خاصة في التدريس، وسوف تتناول بنوع من التفصيل كلا من طريقة المشروعات وطريقة الوحدات الدراسية.

1- طريقة المشروع:

يكتسب التلاميذ خبراتهم في المنهج التقليدي من خلال المقررات الدراسية بطريقة سطحية مفككة وسرعان ما تكون هذه الخبرات عرضة للنسيان، وذلك لإنفصال الموضوعات عن بعضها البعض، إذ تدرس هذه الموضوعات لذاتها بهدف النجاح، لا بهدف التنمية الفكرية

والمعرفية، وبهدف اكتساب الخبرة، لذا فكر بعض التربويين بتخطي المشكلات التربوية المستعصية وتجاوز الأخطاء التي وقع فيها المربون الأوائل، وكان إهتمامهم منصباً على الإجابة عن أسئلة محددة تدور حول محورين أساسيين.

1- كيف يمكن أن يساهم التلميذ مع المعلم في إذكاء روح العمل والفهم والتفاعل مع الموقف التربوي بشكل عام والموقف التعليمي على وجه الخصوص؟

2- ما هي الوسيلة التي يمكن بواسطتها ربط الموضوعات الدراسية بحيث تتخطى الحواجز الفاصلة بين فروع العلم والمعرفة بشكل عام وفروع المادة بشكل خاص؟

في بداية الأمر فكر المربي جون ديوي بطريقة تجعل من التلميذ شخصية نشطة داخل المدرسة، ودفعه تفكيره هذا إلى أن يطلب من محلات النجارة أدوات معينة تساعد التلاميذ على العمل والنشاط، ولكنه سمع الإعتذار من البائعين، حتى أن بعضهم قال له "**لا يوجد لدينا إلا المقاعد والسبورات التي يحتاجها التلاميذ في جميع المدارس**"، ولكن بالرغم من ذلك طبق طريقة المشروعات في مدرسته التجريبية التي أنشأها في شيكاغو سنة 1897 وتبعه تلميذه وليام كيلباتريك الذي ساهم مساهمة فعالة في إنجاح هذه الطريقة وتطبيقها، وتقوم طريقة النشاط في الأساس على تنظيم الخبرة بواسطة مشروعات يشترك التلاميذ في إعدادها وتطبيقها وتقويمها، وبإختصار شديد فإن هذه الطريقة تقوم على أساس **إعداد الفرد للحياة عن طريق الحياة نفسها، أي لا تفرض على التلميذ مادة بعينها أو موضوع بعينه، بل الهدف من العمل اكتساب الخبرة الشاملة التي تساعده على الحياة وحل مشاكلها بطرق علمية من خلال تنفيذ هذا المشروع أو ذاك،** كما أن الهدف من هذا النوع من الدراسة **إعداد الفرد للحياة مستقبلاً على أن يوظف هذه الخبرات في حياته ويستفيد منها ويفيد مجتمعه.**

ماذا نقصد بالمشروع؟

كلمة "مشروع" **تعني عملاً متكاملاً يقوم به الفرد بنفسه بعد تخطيط مسبق وإعداد منظم لهذا المشروع،** كما ينبغي أن يكون محور العمل قائماً على مجموعة من الأسئلة مطلوب الإجابة عنها فمثلاً: إذا فكرت مجموعة من التلاميذ بمشروع رحلة فإنهم يخططون لها من حيث صياغة أهدافها، وتحديد مكانها، والإحتياجات المطلوبة، وخطوات السير فيها، ثم التقويم في النهاية. كما سبق شرحه.

وبالنسبة لمشروعات الدراسة، فإنها لا تتقيد بظام منهج المواد المنفصلة، أكان ذلك بالنسبة لطريقة التدريس أو طبيعة المنهج، أو وظيفة كل من المعلم والتلميذ أو عامل الزمن، بل كل هم

القائمين على المشروع هو التأكد من تحقيق الأهداف، ومدى ما اكتسب التلاميذ من خبرات، كما أن مشروعات الدراسة تكون غالباً مناسبة للتلاميذ الدارسين ويشعرون بالرغبة في دراستها، ومن خلال العمل يتم اكتساب الخبرات والمعلومات والإتجاهات التربوية المرغوب فيها.

لابد عند تنفيذ أي مشروع مقترح من قبل التلاميذ من إعداد الحاجات الأولية والمستلزمات الضرورية، من أدوات وتجهيزات وذلك عن طريق شرائها، ففي عملية الشراء يكتسب التلاميذ خبرات مرغوب فيها تربوياً وهي التعامل مع البائع الذي يمثل قطاعاً مهماً من قطاعات المجتمع، كما يكتسب التلاميذ معلومات رياضية بسيطة كالجمع والطرح وحساب الأرباح والخسائر بعد الانتاج، كما أنهم يقومون بعمل المشروع المقترح لأنفسهم، فيكتسبون الخبرات العلمية التي من الصعب نسيانها بعد ذلك، ومن الممكن أن يكتب التلاميذ تقريراً عن خطوات المشروع ويقدمونه إلى معلمهم بعد مناقشته، وبذلك يستفاد منه في مادة التعبير والقراءة والكتابة.

مما تقدم، نرى أهمية دراسة المادة العلمية على شكل مشروعات، ومن هذه المشروعات التي يمكن دراستها، ما يتعلق بالصناعة، ومنها ما يتعلق بالزيارات الميدانية، ومنها ما يتعلق بإنشاء جمعيات تعاونية في المدرسة، أو تحرير مجلة أو جريدة تحتوي على مواد علمية وتربوية.

شروط المشروع الجيد:

1- أن يكون المشروع نابعاً من أفكار التلاميذ، ويعتمد على مشكلة يواجهونها، بحيث يشبع ميولهم وحاجاتهم، ولكن ينبغي أن يراعى في الفكرة أن تكون متكاملة وتَحس بها مجموعة كبيرة من التلاميذ، وعدم الأخذ بالرغبات الفردية المتعيرة بين فترة وأخرى.

2- ينبغي أن تحدد الأهداف من المشروع وتكون واضحة في أذهان التلاميذ.

3- لا يقتصر المشروع على مجهود عقلي أو جسمي فقط، بل ينبغي أن يأخذ في الاعتبار النمو الشامل لجميع جوانب شخصية التلميذ.

4- لابد أن يؤخذ بعين الاعتبار أن المعلومات وسيلة إلى غاية، وليست غاية في حد ذاتها.

خطوات المشروع:

1- اختيار المشروع: يتم اختيار المشروع من خلال المناقشات والمداولات بين التلاميذ ومعلمهم، وتكون حصيلة هذه المناقشات مجموعة من الأسئلة التي يراد الإجابة عليها، أو

مجموعة من المشاكل التي تحتاج إلى حلول، فعلى المعلم هنا أن يختار من هذه المشكلات ما تنطبق عليها الشروط المطلوبة للمشروع الجيد.

2- تحديد الأهداف من المشروع: لابد قبل الإقدام على التنفيذ من تحديد الهدف أو الأهداف، لأن تحديد الهدف يثير الدافع للعمل، ويحفز الهمم، وينشط التلاميذ، ويوجه جميع الجهود للقيام به وتحقيقه.

3- تنفيذ المشروع: بناء على الخطة والأهداف، يقوم التلاميذ بأداء العمل، ويقسمون بناء على رغباتهم إلى مجموعات، وكل مجموعة يوكل إليها عمل معين، ويشرف المعلم على العمل، ويوجههم التوجيه الصحيح، ويساهم معهم في حل المشكلات.

4- تقديم المشروع: مما هو معروف، إن في تحديد الهدف مساعدة على التقويم السليم، وبعد أداء المشروع والانتهاء منه، يتناول المعلم والتلاميذ كل هدف من الأهداف المصاغة ويقومون بقياس مدى ما تحقق منه، وفي المجموع يقومون بعملية التقويم الشامل لما تحقق من الأهداف في ضوء النتائج والتقارير الجماعية والفردية والرسوم والخرائط التي يقدمها التلميذ في النهاية.

الأسس التي يقوم عليها المشروع:

1- تقوم المشروعات على أساس ميول التلاميذ واهتماماتهم، إذا أن المعلومات الحقائق تعتبر وسائل للوصول إلى النتائج، كما انها وسائل للحصول على معلومات وحقائق ومفاهيم جديدة.

2- يعتمد المشروع على النشاط الذاتي للتلميذ.

3- يخطط للمشروع بالتعاون مع المعلم، وتُصاغ له الأهداف من خلال المشكلات التي يطرحها التلاميذ، لذا فإن أسلوب حل المشكلات في المجال التعليمي من الأسس المهمة للمشروع.

4- تنظيم المشروعات وتنفيذها تكوِّن لدى اللاميذ اتجاهات جديدة لا يمكن اكتسابها عن طريق التلقين مثل التعاون والمشاركة وحب الآخرين وتقدير العمل وتقدير جهود العاملين.... الخ.

دور المعلم في طريقة المشروع:

في بداية النقاش مع التلاميذ تظهر المشكلات على السطح، فيختار المعلم مع تلاميذه مشكلة ذات أهمية، وتشترك في طرحها مجموعة تلاميذ، ومن خلال بلورة المشكلة والتخطيط

لها ، تظهر ميول التلاميذ ورغباتهم واهتماماتهم، فيسجل المعلم ما يظهره التلاميذ من ميول وأنشطة مختلفة، ويكتشف الفروق الفريدة بينهم، ويستطيع ان يوجه كلاً منهم حسب قدراته واستعداداته، ومن ثم يقوم بالتنفيذ، وذلك بمتابعة أنشطة التلاميذ المختلفة، ومناقشة الخطوات اللازمة وتقويم العمل، ويقوم بعد ذلك باكتشاف مواطن القوة والضعف في المشروع وذلك عن طريق التقييم الشامل كما أشرنا سابقاً.

نواحي القصور في تنفيذ هذه الطريقة:

المعرفة ليست اكتساب خبرات مباشرة عن طريق العمل والنشاط فحسب، بل أن التلميذ يحتاج إلى تنمية ذهنية وثقافية لخدمة نفسه ومجتمعه، فالقراءة ضرورية ودراسة اللغة والتاريخ لا تقل أهمية عن المشروعات، صحيح أن المشروع قد يشتمل على كثير من الموضوعات الت تدرس، ولكن لا يمكن ان يغطي مشروع واحد أو أكثر ما هو مطلوب من التلميذ معرفته خلال العام الدارسي.

وهذا لا يقلل من قيمة المشروعات، بل يمكن الجمع بين العلوم والمواد النظرية والمشروعات معاً، لذا نادى بعض التربويين الى اشتقاق المشروعات من المقررات الدراسية، ولكن هذه الدعوة لا تحقق الهدف من طريقة المشروعات، والأجدى القيام بمشروعات مختلفة متنوعة خلال العام الدراسي مع الالتزام بالمقررات الدراسية، لأن المشروعات نابعة من حاجات التلاميذ ومشاكلهم أصلاً وليست نابعة من مقرر مخطط له مسبقاً من قبل الكبار وهم المسؤولون عن وضع المناهج.

2- طريقة الوحدات الدراسية:

تعتبر طريقة الوحدات من الطرق التربوية الحديثة التي تعتمد على فكرة تنظيم الخبرات في المنهج، وجمعها في وحدات مستقلة محدودة العدد لكل مادة دراسية طيلة العام الدراسي، وربما تتخطى الوحدة الدراسية الحواجز الفاصلة بين فروع المعرفة، وتكون وحدات خبرة شبيهة الى حد كبير بالمشروع، إلا أنها معرفية عملية في الوقت نفسه، وتكون هذه الوحدات محددة المعالم من حيث طبيعة الخبرات المطلوب تعلمها والمهارات اللازمة التي تحقق الأهداف المرجوة.

ما معنى الوحدة؟

الوحدة الدراسية **مجموع الخبرات التي تقدم للتلميذ، وتدور الدراسة فيها حول موضوع يشتق من المادة الدراسية، وتتخطى الحواجز الفاصلة بين فروع المادة العلمية،** هذا اذا كانت

الوحدة قائمة على المادة الدراسية، أما إذا كانت وحدة قائمة على الخبرة، فإنها تعتمد على خبرات تشتق من حياة وأساليبها، ومن مجموع المواد العلمية، وتتخطى الحواجز الفاصلة بين فروع المعرفة ككل.

إذاً الوحدة الدراسية **مشروع تعليمي محدود متكامل مع نفسه ومترابط مع غيره من الوحدات، ويراعى في اعدادها الأهداف التي يمكن تحقيقها، كما يراعى في صياغتها تنسيق المواقف التعليمية تنسيقاً يقوم على تكامل خبرات التلاميذ وترابطها، كما أنها تنظيم لكل من طريقة التدريس والمادة الدراسية.**

وعند تدريس الوحدة تقسم إلى مشكلات مترابطة، وقد يحتاج التلاميذ خلال دراستهم إلى استعمال بعض المراجع العلمية والوسائل التعليمية والرسوم والاحصائيات، أو القيام ببعض الزيارات للمتاحف والمؤسسات الموجودة في البيئة، وقد يحتاج الأمر إلى دعوة بعض الأخصائيين للحديث حول بعض الموضوعات التي تشتمل عليها الوحدة الدراسية.

أسس بناء الوحدة الدراسية:

1- تقوم على وحدة المعرفة: الوحدة الدراسية أو وحدة الخبرة كلتاهما تقوم على أساس ربط العلاقات بين فروع المادة العلمية أو فروع العلم، وتتخطى كلتاهما أيضاً الحواجز التي تفصل بين جوانب المعرفة المختلفة.

2- تقوم الوحدة الدراسية على أساس ربط الدراسية بالحياة، إذ أن العمل الذي يساهم فيه التلميذ لتحقيق الأهداف التربوية لا يعترف بالفواصل التي تفصله عن بيئته، فينطلق لجمع البيانات والمعلومات والحقائق التي ترتبط بموضوع الوحدة الدراسية.

3- تقوم الدراسة على اساس النشاط وتقوم دراسة الوحدة على مبدأ العمل بجانب الدراسة النظرية، فيلجأ التلميذ إلى المعمل أو الورشة لاكتساب المهارات وبعض المعلومات على أساس الخبرة الذاتية، وتعمل الوحدة الدراسية من خلال نشاط التلميذ وتفاعله على تنمية ميوله واشباع حاجاته وتحقيق مبدأ مراعاة الفروق الفردية.

4- تحقيق مبدأ شمول الخبرة: الخبرة عملية تفاعل بين الفرد وبيئته، والتفاعل يتم نتيجة الاستجابة، فهناك الخبرات الايجابية والخبرات السلبية، ونعني بالخبرات الايجابية تلك الخبرات المربية التي نسعة لتحقيقها، فالمنهج التقليدي يعني بالمعلومات فقط، لكن الوحدة الدراسية تعني بجميع جوانب شخصية المتعلم وتعمل على تنميتها، بمعنى آخر

تهتم الوحدة الدراسية بالمعرفة، وبعض المهارات، إلى جانب الاهتمام بتنمية الميول والعادات الصحيحة وأسلوب التفكير العلمي السليم.

5- مراعاة الأسس السليمة في تقويم نمو التلميذ ، فالهدف من دراسة الوحدة هو تنمية التلميذ النمو الشامل، واكسابه العديد من الخبرات والمهارات اللازمة لهذا النمو، فالوحدة الدراسية تحتوي على معلومات ومعارف وميول واتجاهات وتذوق وتقدير وأنشطة مختلفة، كما تشتمل على وسائل عديدة لتقييم كل جانب من هذه الجوانب، التقييم العلمي والموضوعي السليم، إذ يشتمل (مرجع الوحدة) الخاص بالمعلم وهو نوع من (دليل المعلم) على الوسائل التعليمية المقترحة للاستخدام، وطرق التدريس المفيدة، وأوجه التقييم المختلفة.

أنواع الوحدات الدراسية:

يمكننا تقسيم الوحدات الدراسية تبعاً لمحور الدراسة التي تدور حوله الوحدة إلى نوعين هما:

1- الوحدة القائمة على المادة الدراسية.

2- الوحدة القائمة على الخبرة.

الوحدة القائمة على المادة الدراسية: تدور الدراسة فيها حول المحور الرئيس موضوع الدرس، وتشتق من المادة الدراسية ذاتها ، والهدف من دراسة هذا النوع من الوحدات اكتساب الخبرات المتنوعة والشاملة وبطرق مختلفة، وتلك الخبرات غير منظمة كالمادة الدراسية تنظيماً منطقاً، ولا يلتزم بالحدود الفاصلة بين فروع المادة الوحدة.

فمثلاً في مادة اللغة العربية يمكننا تنظيم المقرر على شكل مجموعات دراسية كل مجموعة تمثل وحدة، تستغرق دراستها بين شهرين إلى ثلاثة أشهر، وتتضمن هذه الوحدة جميع أنواع المعرفة والخبرات التي تتعلق بالموضوع المقترح والذي هو محور الدراسة، فمثلاً: لو اخترنا وحدة بعنوان (بطولة وكفاح) فإننا نقوم بتنظيم جميع المقالات والقصائد وأسماء الشخصيات التي تدور حول العنوان، ومن خلال عرضنا لهذه الموضوعات نشير إلى القواعد النحوية، ويتعود التلاميذ القراءة والكتابة والتعبير عن مدى فهمهم وإدراكهم لمحور الدراسة من النصوص المقترحة، وبذلك يتعلم التلميذ اللغة العربية كمادة كلية، ولا يتعلم النحو منفصلاً عن الأدب أو النصوص أو التعبير...... ألخ.

الوحدة القائمة على الخبرة: بدور هذا النوع من الوحدات حول محور رئيسي يعبر بصدق ورغبة شديدة عن موضوع يميل التلاميذ لدراسته مثل: كيف أحافظ على صحتي؟ وكيف أقضي وقت فراغي؟ وما هي المشكلات الصحية التي يعاني منها المجمتع؟

والأساس في هذا النوع من الوحدات ليس بتنظيم المادة الدراسية كما في النوع الأول، بل الأساس فيه هو أن يكون النشاط الذي يقوم به التلاميذ متصلاً بتعلم الكثير من المواد الدراسية، واكتساب المهارات والاتجاهات الأساسية التي تنمي شخصياتهم، ولذلك نجد أن هذا النوع من الوحدات يتشابه مع طريقة المشروع إلى حد كبير.

فمثلاً لو أخذنا موضوعاً عاماً يكون محوراً للدراسة مثل (**بترول الشرق الأوسط وأثره على الاقتصاد العالمي**)، فهذه الوحدة قائمة على الخبرة تتخطى الدراسة فيها الحواجز بين فروع العلم، فيقوم المعلم في هذه الوحدة بإثارة المشكلات والاسئلة حول هذا الموضوع، ويقسمها إلى مجموعات دراسية صغيرة مترابطة، وتقوم كل مجموعة من التلاميذ بدراسة جزء منها، وذلك بالاستعانة بالمراجع العلمية والأدوات المختلفة، فمنهم من يرسم خريطة توضيحية شاملة لدول الشرق الأوسط، والبعض يحدد مواقع أبار النفط عليه، والبعض الآخر يقوم بعمل جداول خاصة بالانتاج والتصدير، ومجموعة أخرى تدرس الدول المستهلكة وتصنيفها حسب استهلاكها ودخل الفرد في كل منها.

وتدرس مجموعة أخرى أثر البترول على الصناعة، ومجموعة من التلاميذ تقوم بدارسة مشتقات النفط وكيف نستخرجه، وماذا نستفيد من كل نوع من هذه المشتقات؟ ومجموعة أخرى تدرس الصخور وأنواعها، وأين يوجد النفط فيها، كما تدرس مجموعة منهم الخصائص الكيميائية لكل عنصر من عناصر النفط، وقد يتطرق المعلم إلى الجوانب السياسية وأثر النفط على تسييرها والدوافع التي تدفع الدول الصناعية الكبرى للاهتمام بمنطقة الشرق الأوسط وآخرها احتلال الولايات المتحدة العراق وأفغانستان وربط كل ذلك بالقضية الفلسطينية ...الخ وبالتالي يطلب المعلم من كل مجموعة من المجموعات السابقة تلخيص ما توصلت إليه من نتائج وتقوم بشرحها وتفسيرها وتحليلها في تقرير شامل، يمكن قراءته واستعراضه داخل حجرة الدراسة ويمكن ان تتضمن التقارير بعض الموضوعات اللغوية كالتعبير والنحو والأملاء.

فهذه الدراسة شاملة تمس موضوعات كثيرة وتخصصات مختلفة وموضوعات ميدانية، مثل الجغرافيا والكيمياء والاقتصاد والسياسة واللغة ولكها تحدم الموضوع، فالوحدة القائمة على الخبرة إذن أعم واشمل من الوحدة القائمة على المادة الدراسية.

دور المعلم في طريقة الوحدات:

1- يقوم المعلم باختيار الوحدة المناسبة للتلاميذ والذي يرى أنهم يميلون إلى دراستها.

2- التخطيط العام المنظم للعمل في الوحدة والاشتراك مع التلاميذ في ذلك.

3- يشارك المعلم في اعداد الأدوات والمراجع العلمية والأجهزة ومختلف الامكانيات التي يحتاج إليها التلاميذ أثناء العمل في الوحدة.

4- يقوم بإعداد الترتيبات اللازمة للقيام ببعض الزيارات والجولات ودعوة بعض الاخصائيين للحديث حول موضوع الوحدة.

5- يشترك مع التلاميذ في تقويم نتائج العمل في الوحدة ومدى تحقيق الأهداف المرجوة منها.

الأسس التي يجب مراعاتها في الوحدة الدراسية:

1- أن تكون مناسبة لقدرات التلاميذ، وان تكون مرتبطة بالخبرات السابقة التي مروا بها.

2- يقوم محور الدراسة فيها على أساس حاجات التلاميذ ورغباتهم ومشكلات حقيقية يواجهونها ويحسون بها.

3- تنظيم الخبرات بحيث تكون متعددة ومتنوعة، وتشتمل على أنشطة مختلفة تسمح لكل متعلم أن يعمل وفق إمكانياته.

4- أن يراعى فيها الفروق الفردية.

5- أن تتوافر الإمكانيات اللازمة لتحقيقها.

6- أن تكون الدراسة مرتبطة بالمجتمع وأهدافه ومتصلة بالبيئة.

صعوبات تطبيق هذه الطريقة:

1- عدم توافر العدد الكافي من المعلمين المدربين على تطبيقها.

2- حاجة المدرس إلى الكثير من الإمكانات التي يستلزمها في تطبيق الوحدة.

3- تنفيذ الوحدات الدراسية في مدارس يحتاج إلى تطوير المناهج والمقررات وخطة الدراسة ككل.

الشروط التي يجب توافرها في طرق التدريس بشكل عام:

1- أن تكون المادة ونواحي النشاط وسيلة لا غاية.

2- أن تساعد على دوام التفاعل بين الطفل من ناحية والمنهج من ناحية أخرى.

3- أن تكون الطريقة وسيلة المدرس في تكوين التلميذ كفرد وكشخصية اجتماعية فعالة.

4- يجب أن تبعث الطريقة على النشاط، وتبنى على أساس الظروف الملائمة للانتاج.

5- أن تساعد على الوصول لى النتيجة المقصودة وتحقيق الهدف.

6- يجب أن توافق الطريقة قدرات التلايذ، وتراعى الفروق الفردية بينهم.

7- يجب أن تراعى النظريات العلمية والأسس العملية، كنظريات التعلم والاقتصاد في التعليم.

8- يجب ألا تكون الطريقة هدفاً في حد ذاته بل وسيلة لتحقيق الأهداف عملياً.

ماذا يستفيد المعلم من طرق التدريس؟

ليس الهدف من معرفة طرق التدريس السابقة اتباع طريقة معينة، ولكن يمكن للمعلم أن يختار الطريقة الملائمة له ولتلاميذ، بشرط أن يراعى فيها تحقيق الأهداف والمبادئ الحديثة، مع مراعاة طبيعة التلاميذ وخصائص نموهم ويتم ذلك بما يلي:

1- صياغة الأهداف السلوكية المناسبة التي يراد تطبيقها.

2- توفير الوسائل التعليمية التي تساهم في تحقيق هذه الأهداف.

3- أن تكون طريقة المعلم وسيلة لتكوين شخصيات التلاميذ تكويناً شاملاً واعدادهم للمستقبل.

4- أن لا تكون المعلومات المعطاة والأنشطة المصاحبة لها غاية في حد ذاتها بل تكون وسيلة لإثارة اهتمام التلاميذ وتنية شخصياتهم.

5- مراعاة ايجابية التلميذ في الموقف التعليمي بالطريقة التي يراها المعلم مناسبة.

6- ايجاد المواقف التعليمية على أساس الممارسة العملية لتحقيق نمو المتعلم.

7- ربط موضوعات الدراسة بالحياة وبيئة التلميذ المادية والفكرية.

8- ضرب الأمثلة الحية القريبة من أذهان التلاميذ.

9- محاولة تعويد التلاميذ الربط بين الحقائق والمفاهيم للتوصل إلى التعميمات بطريقة علمية تحليلية استنباطية.

10- ان يشعر المعلم بالثقة التامة قبل أداء الدرس.

11- أن تساعد الطريقة المعلم على تقييم تلاميذه بطريقة علمية.

الفصل العاشر

التوجيه التربوي والمهني

مفهوم التوجيه:

من صفات المعلم المبدع والذي يمتاز عن غيره، قدرته على توجيه التلاميذ وإرشادهم بهدف تغيير سلوكهم العقلي والجسمي والنفسي والاجتماعي، وتوجيه التلاميذ يختلف من مرحلة إلى أخرى، فالمرحلة الإبتدائية تحتاج من المعلم ان يوجه تلاميذه نحو التعلم وتغيير الأنماط السلوكية وتطويرها باستمرار وهذا ما نسميه بالتوجيه التربوي، ولكن في المرحلة المتوسطة لا بد أن يكون دوره في التوجيه من نوع آخر، بجانب التوجيه التربوي، وهو مساعدة التلميذ كي يختار نوع التخصص الذي يحتاج إليه والذي يمكن أن يبدع فيه وهذا كا نسميه بالتوجيه المهني.

بناء عليه فالتوجيه بالنسبة للتلميذ نوعان:

1- التوجيه التربوي.

2- التوجيه المهني.

وهناك توجيه يختص بالمعلمين وهوالتوجيه الفني- الذي كان يطلق عليه التفتيش. وقد يتدخل التوجيه الفني في أوقات مناسبة للعمل على مساعدة التلميذ، ويساهم في حل مشاكله، ومن وجهة نظرنا أن أنواع التوجيه الثلاثة يمكن تسميتها **(بالتوجيه التربوي) لأن الهدف واحد، وهو الارتفاع بمستوى التربية والمساهمة في تنمية التلاميذ والمعلمين ومساعدتهم على التكيف.**

فالتوجيه بشكل عام هو (مساعدة الفرد على التكيف في موقف ما) فإذا كان هذا الفرد عاملاً في مصنع، فيكون هدف التوجيه هو مساعدته على أن يتكيف في عمله داخل المصنع، وإذا كان الفردج تلميذاً يكون مساعدته على أن يتكيف في حياته المدرسية وخارجها.

وذلك لأن التوجيه ظهر إلى حيز الوجود كجانب مهم من الجوانب التربوية لمساعدة الفرد على التغلب على بعض المشاكل التي تواجهه ولا يستطيع حلها بنفسه، لذا فإنه يلجأ إلى من هم أكثر منه خبرة في هذا الموضوع أو ذاك، كما أن التوجيه يساعد الفرد على تلبية احتياجاته والتي بالتالي تعمل على إشباع حاجات المجتمع.

والتوجيه كفكرة عامة بدأ الاهتمام به في أوائل هذا القرن، إذ قام التربوي **(بارسون)** 1909 م بوضع مؤلف يتعلق بالتوجيه المهني ورسم فيه ما يجب اتباعه عند اختيار مهنة معينة، وازداد الاهتمام بالتوجيه حينما اتضح أن له أثراً كبيراً في توجيه الجنود العائدين من ساحة القتال أثناء الحرب العالمية الثانية، فدخل التوجيه بعد ذلك في مجالات وميادين مختلفة صناعية وزراعية وتجارية، وتربوية.... الخ. وفي مجال علم النفس استخدمه فرويد في العلاج النفسي، كما اهتم به العلماء سترونج ووليمسون وباترسون وغيرهم.

ولعل أول من وضع تعريفاً شاملاً للتوجيه **(ليفين)** وهو من رواد المدرسة الشرطية، وبعد تعديل مفهوم التوجيه حدده بأنه "**عملية تهدف إلى مساعدة الفرد على أن تتكامل شخصيته عن طريق مساعدته على أن يفهم مشاكله في محيط اجتماعي، وفي إطار تفاعله مع الغير مستغلاً قدراته واستعداداته الشخصية وإمكانيات بيئته إلى أقصى حد تؤهله له هذه الأمكانيات فيتمكن بذلك من التكيف مع نفسه ومع مجموعته.**

وهناك العديد من التعريفات للتوجيه بشكل عام نذكر منها "**مجموع الخدمات التي تهدف إلى مساعدة الفرد على أن يفهم نفسه ويفهم مشكلاته وأن يستغل إمكانياته الذاتية من قدرات ومهارات واستعدادات وميول من ناحية، وإمكانيات بيئته من ناحية أخرى، فيحدد أهدافاً تتفق مع هذه الإمكانيات ويختار الطرق والوسائل المختلفة لها فيتمكن بذلك من حل مشكلاته حلولاً عملية تؤدي إلى تكيفه مع نفسه ومع مجتمعه فيبلغ أقصى ما يمكن أن يبلغه من النمو والتكامل في شخصيته**"

وعلى كل حال تطول الوقفة بنا إذا ما استعرضنا أهم التعريفات للتوجيه عامة، إلا أنها كلها تقريباً لا تعدو كونها "**مساعدة الفرد على التكيف في موقف ما**" كما أشرنا إلى ذلك من قبل.

والذي يهمنا هنا هو توجيه التلاميذ من الناحيتين التربوية والمهنية.

التوجيه التربوي:

كما أن للتوجيه تعريفات مختلفة فإن لتوجيه التلاميذ التربوي تعريفات كثيرة منها:

1- "**تهيئة إدارة المدرسة فرصاً أمام المدرسين وتشجيعهم على استغلالها للقيام بجهود مختلفة مستمرة في داخل المدرسة لإرشاد كل تلميذ ومساعدته في أقصى نمو يستطيعه وعلى المواءمة بين نفسه وبين المواقف المختلفة التي عليه أن يواجهها ككل ينمو، وكمتعلم، وكعضو في أسرة، وكمواطن، وقد يتعاون مع المدرسين في هذا أخصائيون، كما يتعاون معهم كل من يتعامل مع التلاميذ**".

2- يقصد بالتوجيه أيضاً "مساعدة التلميذ باعتباره فرداً على أن يكيف حياته في المدرسة بحيث يحقق أقصى ما يستطيع أن يصل إليه من ناحية التحصيل المدرسي والنمو الشخصي والاجتماعي تبعاً لقدراته ومواهبه ومميزاته الشخصية، كما يتضمن التوجيه مساعدته في التغلب على المشكلات التي يواجهها مما يساعد على أن يسير غفي حياته بنجاح".

3- كما يقصد به "مجموع عمليات مساعدة التلميذ على أن يختار بنفسه الدراسة الأكثر ملائمة له، من بين عدة دراسات قد يمكنه الالتحاق بها وأن يلتحق بها ويتكيف معها ويتقدم فيها".

4- يعرفه (روث استراغ) بأنه "عملية فنية تهدف إلى دراسة الفرد واكتشاف دوافعه وميوله واستعداداته والعمل على تنميتها وتوجيهها نحو التعليم والدراسات التي تلائم الفرد ويمكنه أن يسير فيها بنجاح".

5- – مهما تكن هذه التعريفات فإن التوجيه التربوي للتلميذ من وجهة نظرنا لا يعدو عن "مساعدة التلميذ على النجاح والنمو الشامل والمستمر والتكيف مع كل موقف جديد".

فالمعلم يبذل جهده المتواصل للكشف عن ميول تلاميذه واستعداداتهم وإمكانياتهم ويوجههم إلى طرق الدراسة الصحيحة واكتساب الخبرات بطريقة سهلة تتمشى مع هذه القدرات والإمكانات، كما أنه يكتشف ميولهم وينميها، وقد يثير لديهم دوافع للقراءة والاطلاع، كما يكتشف المشكلات التي تواجهم فيساهم في حلها بطرق علمية سليمة، تلك أهم طرق التوجيه التربوي الذي يقوم به المعلم باعتباره موجهاً مقيماً في مدرسته أو في فصله.

ميادين التوجيه التربوي:

هناك ميدانين لتوجيه التلاميذ، الأول داخل حجرة الدراسة والثاني خارجها.

ما يتعلق بالتوجيه داخل حجرة الدراسة:

يلاحظ المعلم تلاميذه وما يبدو عليهم فرادى وجماعات من حيث فهم المادة أو معاناة لشكلة معينة، أو مشكلات تواجه أحدهم أو جميعهم فيعمل على المشاركة في حلها.

ويمكننا أن نقسم التوجيه التربوي بالنسبة للمعلم إلى قسمين رئيسيين:

1- التوجيه الفردي.

2- التوجيه الجمعي.

فالتوجيه الفردي يتم بخطوة أولى، وهي ملاحظة ظاهرة معينة تبدو على التلميذ مثل الخجل، التثاؤب داخل الفصل، التأخر القرائي، اللعثمة، العدوان، الانطواء... الخ ولا يتم اعتماد صحة الملاحظة إلا بعد التأكد من تكرار هذه الظاهرة ومشاركة أكثر من معلم في تأييدها حتى يتم توجيه التلميذ نحو النمو السليم.

وتأتي بعد الملاحظة أساليب مختلفة يتم عن طريقها توجيه التلميذ نذكر منها:

1- المقابلة الشخصية: يعمد المعلم أو الأخصائي أو كلاهما معا إلى الاجتماع بالتلميذ ومعرفة مشكلاته أو أسباب حدوث ظاهرة ما كالغش مثلاً، حيث يشعرانه بالطمأنينة والثقة وكتمان الأسرار، "إذا كانت هناك بعض المعلومات التي يخشى التلميذ من إفشائها" يستطيع أن يعبر عن المشكلة ودوافعها بالكتابة، ويتمكن المعلم أو الأخصائي الاجتماعي بالتالي من إيجاد الحلول لها بالتعاون مع الطالب نفسه.

2- الدرجات التحصيلية: عن طريق تحصيل التلميذ العلمي يستطيع المعلم التعرف على مواطن القوة والضعف لدى تلاميذه ويوجههم بناء عليها إلى نوع التخصص الذي يتلائم وقدرات التلميذ.

3- السجل التتابعي: وهو سجل خاص بالمعلم يسجل فيه كل ما يتعلق بالتلميذ من حيث سلوكه، ونشاطه، وتفاعله داخل حجرة الدرس، وعلاقاته بزملائه ومعلميه، علاوة على درجاته التحصيلية طيلة العام بحيث يراعى في هذا السجل تتبع هذه المظاهر السلوكية للتلميذ باستمرار مع استمرارية تقويمه.

4-– السجل المجمع: صورة ثابتة من السجل التتبعي ولكنه يكون معداً من قبل الجهات المسؤولة للتعرف على كل ما يتعلق بالتلميذ من حيث درجاته التحصيلية، الشهرية والسنوية وحالته الصحية الاجتماعية، والسلوكية. فعن طريق هذا السجل يتعرف المعلم على شخصية التلميذ وسلوكه الاجتماعي وحالته الصحية الماضية والحاضرة، لأن السجل المجمع يحتوي على صفحات لكل سنة دراسية في المرحلة الواحدة(كما سنعرض صورة مقترحة منه في نهاية الكتاب) فالسجل المجمع يظل مع المعلم من الصف الأول الإبتدائي حتى الصف السادس الإبتدائي ينقله معه ويحفظ في سجلات الإدارة المدرسية، وينقل مع التلميذ إلى المرحلتين الإعدادية والثانوية، وربما يستفاد منه في التخصص الجامعي.

5- الاجتماعات العامة: قد تعقد اجتماعات عامة للمناقشة مع التلاميذ الذين هم بحاجة إلى

توجيه، ويناقشهم المعلم والأخصائي الاجتماعي، في قضاياهم ومشاكلهم ويستمع منهم، وقد يجتمع ولي الأمر بهم إذا اقتضى الأمر ذلك. والاجتماعات اما أن تكون فردية أي مع تلميذ واحد وقد تكون جماعية مع مجموعة من التلاميذ.

6- التوجيه الجمعي: وهو الاجتماع مع الفصل كله والتحدث معه ومخاطبته في بعض الظواهر التي استرعت الانتباه العام من حيث تقصيرهم في واجباتهم، أو المشكلات العامة التي يواجهونها، وقد لا يكون التوجيه لجميع الفصل بل يكون لفئة كبيرة من التلاميذ الذين يعانون من مشكلة واحدة. وللتوجيه الجمعي خصائصه وفوائده إذ أنه:

أ- يسمح للأفراد بالمناقشة وتحديد عناصر المشكلة والمساهمة في حلها بأنفسهم وبالتعاون مع مشرفهم أو معلمهم.

ب- يبعد عامل الخجل والخوف من المقابلة الفردية، ويحس التلميذ بأنه لا ينفرد في هذه الظاهرة أو تلك، بل يشاركه فيها غيره من التلاميذ.

جـ- تقلل من عامل الشعور بالذنب عند التلميذ لمشاركة غيره من التلاميذ في الظاهرة نفسها أو المشكلة.

د- يساعد في تقبل الحديث من كلا الجانبين المشرف والتلميذ أثناء المناقشة وعرض المشكلة.

ويقدم التوجيه للتلميذ والمجتمع خدمات كثيرة نذكر منها:

1- يساعد التلميذ في معرفة نواحي القوة عنده ويعمل على تدعيمها وتقويتها، كما يتعرف على نواحي القصور ويتغلب عليها بالوسائل التي اقترحها عليه المشرف أو المعلم.

2- يساعدج التلميذ في تحمل المسؤوليات الاجتماعية والمسؤوليات الفردية باعتباره فرد له كيانه واستقلاليته، وفرد في جماعة يعيش بينها.

3- يساعد التلميذ في معرفة مشكلاته ويحددها ومن ثم يتم إرشاده وتوجيهه إلى طرق معالجتها.

4- - بالتوجيه يتم الكشف عن ميول التلميذ واستعداداته وقدراته ومن ثم يتوجه إلى نوع الدراسة التي تناسبه أو العمل الذي يتمشى مع هذه القدرات والاستعدادات.

5- - بالتوجيه يتغلب التلميذ على كثير من المشاكل الصحية التي يعاني منها وذلك بعد الكشف عنها وتحديدها.

6- أما بالنسبة للمجتمع فيعمل التوجيه على حل المشاكل التي يواجهها الأفراد والذين يشكلون المجتمع وبذلك يتحقق النمو المتكامل والتكيف الشامل لجميع الأفراد وتتهيأ لهم ظروف العمل والإنتاج وتحقيق الأهداف المرجوة.

7- يعمل التوجيه على إقامة العلاقات الإنسانية الطيبة بين الجماعة واستقرار هذه العلاقة مما يؤدي إلى بنائه وتماسكه.

ما يتعلق بالتوجيه خارج حجرة الدراسة:

لا يختلف التوجيه الفردي أو الجمعي خارج الحجرة عن داخلها، إذ يتم التوجيه هنا في أماكن النشاط المختلفة في الملاعب، والمكتبة، وعند ممارسة نشاط ثقافي أو رياضي أو فني، أو في تنفيذ مشروع ما، فكل تلميذ يعمل وفق استعداداته وقدراته وبناء على خبراته السابقة، ويقوم المعلم بتوجيه التلاميذ وإرشادهم إلى نوع العمل المناسب والكيفية التي يقومون بها لتنفيذ هذا العمل وذلك بهدف إشباع حاجاتهم ورغباتهم الجماعية، وبالنسبة لإشباع حاجات الفرد يوجه كل تلميذ إلى نوع العمل الذي يناسبه.

وخلال عملية التوجيه والإرشاد يتعرف المعلم على المشكلات العامة ويساهم في حلها أو يرشد التلميذ إلى الطريقة العلمية التي تساعده على حلها.

دور المعلم في عملية التوجيه التربوي:

من كل ما سبق الحديث عنه تتبين أهمية المعلم ودوره في توجيه التلاميذ، ويمكن تلخيص هذا الدور فيما يلي:

1- التعرف على حاجات التلميذ وميولة واتجاهاته وقدراته ومحاولة توجيه التلميذ إلى ما يتناسب مع مكونات شخصيته وسلوكه.

2- تنمية العلاقات الطيبة مع التلاميذ بحيث تكون اساسها الثقة المتبادلة.

3- دراسة كل ما يؤثر في سلوك التلميذ وتعديل المواقف التي تعطل نموه وتحد من تغيير سلوكه التربوي.

4- التعاون مع كل من يهمه أمر التلميذ في توجيهه وإرشاده نحو القراءة الصحيحة أو نوع العمل المناسب أو التغلب على مشكلة اجتماعية أو سلوكية معينة. ولا مانع من التعاون مع الأسرة التي تعرف سلوك الإبن ومشاكله.

5- محاولة تحليل مشكلات التلميذ وتحليل أسبابها ومحاولة علاجها.

6- مساعدة التلميذ في تكوين فكرة واضحة عن نفسه من حيث قدرته على الاستيعاب أو استعداده للنجاح في مجال معين، أو إذا كان هناك تقصير من جانبه في ناحية من النواحي السلوكية كالتعاون، والمشاركة، وحب الغير يجب أن يتعرف عليها لمحاولة علاجها.

7- يجب أن يكون المعلم متفهماً لأهداف التوجيه وأساليبه المختلفة ويعمل على تحقيق الأولى وتطبيق الثانية.

التوجيه المهني:

هناك العديد من التعريفات التي تحدد معنى التوجيه المهني نذكر منها:

- هو: "**العملية التي بها يمكن مساعدة الفرد على اختيار المهنة التي تلائمه وتتفق مع ميوله واستعداداته وإعداده لها ومعاونته على أن يلتحق بها ويتقدم فيها**".
- كما أن بعض التربويين يعرفه بأنه: "**عملية إرشاد للناشئين تبنى على أسس علمية معينة كي يوجه كل فرد إلى نوع التعليم الذي يتفق وقدرته العامة واستعداداته وميوله المعنية الرئيسية وغير ذلك من الصفات الشخصية**".
- وهناك تعريف آخر للتوجيه هو: "**عمليات تهدف إلى مساعدة الفرد على أن يختار بنفسه المهنة الأكثر ملائمة له من بين عدة مهن قد يمكنه الالتحاق بها وأن يلتحق بها ويتكيف معها ويتقدم فيها**".

نفهم من ذلك أن التوجيه عملية إرشادية لا عملية قصر وإجبار على سلوك معين أو على امتهان حرفة معينة، أو اللجوء إلى معهد معين، إذ أن عملية التوجيه تعتمد على الفروق بين الأفراد في الذكاء والاستعدادات الخاصة والميول المهنية وغيرها من صفات الشخصية الأخرى.

والتوجيه المهني لا يختلف كثيراً عن التوجيه التربوي إذ أن الأول يرشد التلميذ إلى مهنة تتلائم مع قدراته وميوله، أما الثاني فيوجهه ويرشده إلى نوع الدراسة التي تتلائم مع قدراته واستعداداته، كما أنه يشترك مع التوجيه المهني في مساعدة التلميذ على التكيف، والمساهمة في حل مشكلاته.

ويمكن القول أن التوجيه التربوي أعم من التوجيه المهني لأنه متضمن له، وللتوجيه المهني أهمية بالغة بالنسبة للفتى المراهق على وجه الخصوص، إذ أن كثير من الآباء يتمنى لإبنه أن

يمتهن حرفته أو يسير في الطريق نفسه، أو يزاول مهنة كان يتمناها الأب ولكن لسبب ما حال دون تحقيق هدفه، ومن الآباء من يتمنى لإبنه أن يشغل منصباً حساساً وما إلى ذلك مما يسبب مشاكل لا حصر لها بين الآباء والأبناء، هذا ما يدعو المدرسة إلى معالجة المشكلة، إذ أن التلميذ في المرحلة المتوسطة على وجه الخصوص يفكر في مستقبله وفي استقلاليته وكما اشرنا فالتوجيه المهني في الغالب يكون بعد المرحلة المتوسطة، لأن التلميذ يكون قد تحصل على قسط مناسب من العلم والمعرفة والخبرات المناسبة، هذا إذا كان مستواه العقلي أعلى من المتوسط، أما إذا كان أقل من المتوسط فمن الأفضل توجيهه مهنياً خلال المرحلة الأبتدائية، وتدريبه على مهنة معينة، وقد تدفع المدرسة بالتلميذ إلى مهنة لا يميل إليها وذلك وفق درجاته التحصيلية في متوسط المواد، وهذه مشكلة أخرى من المشاكل التي يواجهها التلميذ، لذا لا بد من مراعاة أسس معينة للتوجيه المهني، ولا بد من توفر الخبرة والدراية التامين لدى القائمين على عملية توجيه التلاميذ مهنياً، إذ أن **الاختيار الملائم للمهنة هو "عملية توفيق بين احتياجات المجتمع من الكوارد العلمية والفنية والمهنية وبين ما لدى الشخص من قدرات وميول"** . إذن لا بد من النظر إلى حاجات المجتمع أولاً، ثم النظر إلى قدرات التلاميذ وميولهم بعد ذلك.

أسس التوجيه المهني:

كما أشرنا لابد أن تتوافر البراعة والقدرة والدراية لدى القائمين على عملية التوجيه المهني، والعملية في حد ذاتها لا تأتي في يوم واحد أو شهر أو سنة، ونقول للتلميذ إذهب أنت لمهنة التجارة، وأنت للحدادة، وأنت للزراعة وانت لدراسة علم الكميوتر...الخ بل إن عملية التوجيه تتم نتيجة لتجمع المعلومات حول التلميذ وتحديد قدراته وإستعداداته وميوله، لذا نستطيع أن نحدد أسس التوجيه المهني فيما يلي:

1- دراسة التلميذ دراسة عميقة واعية، وتدوين كل الحقائق والمعلومات التي تجمع عنه من درجات التحصيل والبطاقة الشخصية في المدرسة، والسجل التتبعي والسجل المجمع وذلك لمعرفة إستعداداته وميوله وقدراته.

2- دراسة كل ما يتعلق بالمهن والحرف وأنواع المهارات اللازمة والقدرات المطلوبة لكل منها.

3- عملية التوفيق بين العمل أو المهنة والتلميذ من خلال المعلومات المتوفرة لدينا.

ولكن هناك سؤال يحتاج إلى إجابة ملحة، **وهو كيف يمكننا الكشف عن قدرات التلاميذ وميولهم كي نوجههم إلى نوع الدراسة أو نوع المهنة التي تناسبهم؟**

في الواقع إننا نسمع ونقرأ كثيراً عن ضرورة مراعاة قدرات وإستعدادات وميول التلاميذ، وقبل أن نحددها بالتفصيل لابد من معرفة ماذا نعني بكل منها:

القدرة: هي المستوى الراهن من الوظيفة سواء متأثراً بالتدريب ام لم يكن.

القدرة العامة: يستخدم كمرادف للذكاء، وفي القياس التربوي (القدرة المدرسية).

القدرة الخاصة : إصطلاح يستخدم مع قدرات معينة مثل القدرة الكتابية والقدرة الموسيقية....الخ.

الاستعداد: احتمال الوصول إلى درجة معينة من التمكن بعد الاستفادة من التدريب.

الميل: ظهور دوافع ونزعات في شعور الفرد تتجه نحو تحقيق لذة مادية او عقلية. أو مجموعة استجابات الفرد نحو شيء مادي أو معنوي معين.

وهناك تعريفات أكثر إجرائية للميل منها "**مجموعة التعبيرات الوجدانية التي نشعر بها نحو الأشخاص أو الأشياء أو الأفكار نتيجة مرورنا بخبرات معينة**".

الاتجاه: هو مجموعة استجابات الفرد نحو موضوعاً أو قضايا خارجية، كالاتجاه نحو تطبيق الديمقراطية، والاتجاه نحو ما يسمى بتحرير المرأة، والاتجاه نحو الموسيقى..الخ.

والإجابة عن السؤال السابق تكمن في معرفتنا لأسس القياس التربوي والقياس المهني وطرق إجرائه، ويمكننا ذكر بعض أسس التوجيه المهني التي تهم المعلم والمدرسة بشكل عام والتي تتعلق بالقدرات والميول التي نعتمد عليها في توجيه التلاميذ، إذ لابد للمعلم من معرفة ما يلي:

القدرة العامة:

أي يتمتع التلميذ بقدرة عقلية عامة عالية (**بمعنى آخر نسبة ذكائية عالية في العديد من القدرات**) إذ أثبتت الأبحاث التربوية والنفسية أن هناك علاقة بين الذكاء والتوجيه، لذا يوجه ذوو الذكاء العالي إلى التعليم الثانوي والتخصص في المستقبل لأعمال ومهن تتطلب قدرات عقلية عالية والذين يتميزون بإستعدادات خاصة يمكن أن يوجهوا إلى التعليم المهني والفني، ثم ذوي الذكاء دون المتوسط فيوجهون توجيهاً مهنياً أو حرفياً كالزراعة والصناعات الخفيفة....الخ.

الاستعدادات الخاصة:

هناك قدرات خاصة لكل فرد، والقدرة تختلف بإختلاف الأفراد من حيث البيئة، والنضج الجسمي والعقلي والحالة النفسية والإجتماعية- أي للفروق الفردية- علاقة وثيقة بالقدرات الخاصة فبعضنا لديه القدرة على السباحة والفوز بها، والاخر لديه القدرة على رسم اللوحات الزيتية التي تخلب لب الناظرين، وثالث لديه القدرة على الخطابة والإقناع المباشر ومواجهة الجماهير ورابع لديه القدرة على الفهم السريع للعمليات الحسابية وهكذا.

إذن تختلف القدرات بإختلاف الفروق بين الأفراد، وقد يمتلك فرد معين مجموعة قدرات مثل القدرة على فهم الرياضيات، والعلوم، والرسم، والسباحة، والتكيف مع الجماعة، وقيادة السيارة....الخ، وهذا ما نسميه "بالذكاء" أي إمتلاك مجموعة قدرات (أو القدرة العامة كما سبق أن ذكرنا).

ولكن هذه القدرات تكون بادية على التلميذ ويمكن اكتشافها نتيجة الإحتكاك المباشر به، وتتكون عادة اثناء مروره بخبرات معينة تتعلق بهذه القدرات.

ولكن لا نكتفي بملاحظة القدرة وكشفها بل لابد من التدريب عليها حتى يتم التقدم فيها وإحراز التفوق، ونسمي ذلك بالاستعداد، بمعنى أن لدى التلميذ القدرة، والاستعداد للتعلم، فبإختلاف القدرات نستطيع أن نوجه التلميذ إلى مهن ودراسات مختلفة.

من هنا نلاحظ العلاقة الوطيدة بين التوجيه المهني والتوجيه التربوي، إذن لابد من معلافة قدرات التلاميذ وإستعداداتهم حتى نتمكن من توجيههم، فالقدرات كما قسمها المختصون النفسيون هي:

1 **الفهم اللغوي:**

ويتدرج الفهم هنا من الكلمة ومعناها إلى مجموع الكلمات التي تكون الجملة وماذا تفيدنا؟ ثم فهم الفكرة العامة من موضوع معين....الخ، فالتلميذ الذي يتمتع بهذه القدرة يستطيع القراءة بطلاقة والكتابة والتعبير عن فكرة معينة شفاهة وكتابة.

كما أن الفهم اللغوي يتعلق بالثروة اللفظية واللغوية والتي يمتلكها التلميذ وكيفية استخدامها والتعامل بواسطتها مع الجماعة.

إذن الفهم اللغوي لا يساعد التلميذ على القراءة والكتابة والتخاطب فحسب، بل يساعده على التكيف الإجتماعي وسط الجماعة التي يعيش فيها أيضاً، كما يعتمد الفهم اللغوي على

بعض الأمور التي أشار إليها د. إبراهيم أنيس في دلالة الألفاظ ولابد من الإشارة إليها مثل:

أ- إدراك الألفاظ ذات الدلالات المتقابلة أو المضادة مثل: (سخن- بارد) (فوق- تحت) (يمين- شمال) (عالي- واطي)....الخ.

ب- إدراك الألفاظ ذات المشترك اللفظي اي يدل اللفظ الواحد على أكثر من دلالة مثل (كتاب) و (كتب الكتاب) ليلة الزفاف، و(خيار الناس) و (الخيار الذي نأكله) و (يسبح لله) و (يسبح في الماء).

جـ- التفريق بين الكلمات المتشابهة الأصوات مثل (الاختراع، الاقتراع، العتيق، العتيد)....الخ.

د- اختلاف دلالة الكلمة بإختلاف موقعها في الجملة مثل (صاحبك) أي صديقك و(صاحب البيت) أي مالكه....الخ.

وخلاصة القول أن لفهم العلاقة بين اللفظ والمدلول صلة قوية بالفهم اللغوي بشكل عام.

2- القدرة المكانية:

أي إدراك العلاقة بين الشيء ومكانه الطبيعي أو موقعه كإدراك الفني المكانيكي موقع قطعة معينة من (موتور) السيارة، وإدراك المهندس لمسقط ظل البناء الهندسي، أو موقع باب معين من المبنى....الخ.

3- القدرة على التفكير:

وهي القدرة على الاستدلال المنطقي أيضاً.. أي يستطيع التلميذ أن يحل مشكلة معينة أو لغز معين بطريقة علمية، وعن طريق إدراك العلاقة بين أجزاء الموقف التعليمي بسهولة، ويظهر هذا النوع من القدرة في طريقة حل التمارين الرياضية والطبيعية....الخ.

4- سهولة الإدراك:

أي القدرة على التمييز بين الأشياء وتحديدها وتحديد وظيفتها وتحليلها والربط بينها، كما يتضمن الإدراك الاستبصار، أي الفكرة الكلية التي يتمكن الفرد من استيعابها والتعبير عنها نتيجة لإدراك العلاقات بين أجزاء الموقف أكان تعليمياً أم مهنياً أم فنياً....الخ.

5- القدرة على التذكر:

وهي القدرة على تذكر الأحداث الماضية التي سبق أن مر بها الفرد والمعلومات والمهارات التي اكتسبها، ويتعلق التذكر بدرجة الإدراك.

6- القدرة العددية:

أي القدرة على التعامل مع الأرقام والمسائل الحسابية البسيطة.

7-القدرة اللفظية:

لها علاقة بالقدرة اللغوية، إذ يتمكن صاحبها من الحديث بسهولة وطلاقة والكتابة بالمستوى نفسه.

هذه القدرات مجتمعة تسمى (القدرة العامة أو الذكاء) أي- ما ينبغي أن تتوافر لدى كل تلميذ، وهناك قدرات أخرى كالقدرات الإبداعية، والقدرة الفنية، والقدرة العملية، إلا أن التلميذ الذي يمتلك إحدى هذه القدرات فإننا نقوم بتدريبه عليها حتى يتكون لديه الاستعداد التام لأدائها، فمثلاً في التعليم الزراعي لابد من توافر القدرة المكانية والقدرة اللفظية (الكتابية) لمن يريد التخصص في هذا النوع من العلم، والتعليم التجاري لابد أن يتوافر لمن يريد التخصص فيه عامل الإدراك والعامل الكتابي.

أما التعليم الصناعي فيحتاج إلى العامل الميكانيكي والعامل المكاني، وهكذا، وتعتبر القدرة اللغوية من أهم القدرات التي يجب أن تتوافر لدى جميع التلاميذ الذين سيتوجهون إلى أية مهنة تناسبهم.

الميول المهنية:

أشرنا أنه لابد أن نتعرف على القدرة العامة لكل تلميذ، وإستعدادات التلاميذ الخاصة، كما أنه لابد أن نتعرف على ميولهم بشكل عام وميولهم المهنية على وجه الخصوص حتى نتمكن من توجيههم علمياً ومهنياً، فالميل ليس الذي يتمناه التلميذ لنفسه، فربما يتمنى أن يكون شيئاً ما او يتخصص في شيء ما ثم يعدل على رأيه فجأة، لذا **فالميل المهني كما أشار إليه استاذي المرحوم الدكتور/أحمد زكي صالح: هو المجموع الكلي لصفات الشخصية- غير القدرات طبعاً- التي تبشر بنجاح مهني معين، ويشير أيضاً إلى ما يتضمنه الميل بقوله: (يتضمن الميل المهني أنماط الاستجابات الانفعالية والعادات السائدة عند الفرد ومدى ثبوته الانفعالي والصفات المزاجية التي تصبغ خلقه كالانطواء والانبساط وصفاته الشخصية والإجتماعية كالمبادأة والقدرة على القيادة والثبات احترام الغير وحب العمل داخل الحجرة، وحب العمل في العراء والانتظام والمثابرة وضبط النفس والصبر والقدرة على تحمل المسئوليات والأهلية للنقد....الخ).**

هذا وقد قسم بعض العلماء الميول المهنية إلى ما يلي:

1- الميول الخلوية.

2- الميول الميكانيكية.

3- الميول العددية.

4- الميول العلمية.

5- الميول الإقناعية.

6- الميول الأدبية.

7- الميول الموسيقية.

8- الميول للخدمة العامة.

9- الميول الأدبية.

10- الميول الكابية.

هذا ويمكن الكشف عن القدرات والميول بطرق مختلفة منها:

1- الاختبارات اليومية والشهرية التي تكشف عن تفوق تلميذ ما في مادة معينة.

2- اختبارات الذكاء.

3- اختبارات الميول والقدرات الأولية القدرات الطائفية.

4- نشاط التلميذ.

5- السجل المجمع.

6- الملاحظة الشخصية.

7- الاستجابة الذاتية والميول واللرغبات.

8- آراء المختصين وكل من يهمه الأمر.

ونود أن نقول هنا أنه ليس بالكشف عن الميول والقدرات نتمكن بالقطع تحديد نوع العمل أو المهنة أو نوع الدراسة للتلميذ، بل بذلك نستطيع أن نحدد ونحصر دائرة الاختيار في نطاق معين، وتتدخل هناك عوامل كثيرة للتخصص ولاختيار المهنة وهذه العوامل تتعلق بالبيئة والمجتمع ومطالبهما، والأسرة ومطالبها، والدارس المتخصص نفسه ومدى التغير في سلوكه

والتـقـدم في مـعلومـاته وخـبـراته، ودوافـعـه كـمـا أن للنضج أكـبـر الأثر في التـعـلم والتخصص...الخ.

أهمية التوجيه المهني:

1- إعداد الفرد أعداداً كافياً لمشاركته في تقدم المجتمع وإرشاده نحو الدراسة التي تتفق مع الإطار العام لشخصيته.

2- الأهمية الاقتصادية، إذ يوفر التوجيه على الدولة مبالغ كبيرة وذلك بعدم التوسع في بناء المدارس والمعاهد العامة التي تضم الآلاف من التلاميذ الذين ليست لديهم القدرات والميول للتعليم العام، وإذا ما تم فتح معاهد مهنية وفنية خاصة فإننا بذلك نشبع حاجات المجتمع، ونلبي حاجات الأفراد.

3- الأهمية النفسية (الجانب النفسي للتوجيه) إذ يشعر الفرد بقيمته كعضو فعال في المجتمع الذي يعيش فيه أكان ذلك في المصنع أو المزرعة أو المؤسسة التي يساهم في إنتاجها.

الفصل الحادي عشر

ثامناً: التعلم وبعض نظرياته

1- ما هو التعلم؟

يكتسب الإنسان أنماطاً كثيرة من السلوك نتيجة تفاعله واحتكاكه ببيئة معينة، ولذلك فإن كل أنواع النشاط التي يمارسها في حياته تعبر عن هذا التفاعل، حيث يستجيب لدوافعه، ويهدف من ورائها إلى إشباع حاجاته ورغباته، كما أن الإنسان من خلال خبرته في الحياة، يؤثر ويتأثر بالبيئة، ونقصد **بالبيئة هنا المادية والفكرية والإجتماعية**....الخ، فالخبرة على هذا الأساس عملية "تأثير وتأثر"، وإدراك الإنسان للعلاقة بين عمليتي التأثير والتأثر ينتج عنه تعديل في سلوكه وقدرته على تحديد وتوجيه خبراته المقبلة والتحكم فيها، وهنا يمكن القول بأن ذلك الإنسان قد تعلم، فعن طريق التعلم، يستطيع أن يغير ويعدل من سلوكه بما يتلائم مع حاجاته الشخصية، وأن يكيف حياته بما يتلائم مع المواقف والعوامل الخارجية، وبذلك يضمن لنفسه حياة متكاملة من الناحية الجسمية والنفسية والإجتماعية.

وعملية التعلم مستمرة لا تنقطع، فالإنسان يتعلم الكثير من والديه، وأقاربه، وزملائه، ومن المدرسة، ومن إحتكاكه وتعامله مع غيره من الناس، ومن الصحف والمسارح والإذاعتين المرئية والمسموعة، والمحاضرات العامة، ومن خبرته وتجاربه في الحياة.

وهكذا نجد أن عملية التعلم غير مقتصرة على المدرسة فحسب، بل أن الإنسان يتعلم الكثير بشكل غير مباشر، ولا يفطن دائماً إلى ما يتعلمه من عادات، وما يكونه من ميول وإتجاهات، وما غير ذلك من أنماط السلوك المختلفة.

ولما كان التعلم ضرورياً وأساسياً في حياة الإنسان، حيث أنه يؤدي إلى فهم الطبيعة الإنسانية، ويهتم بدراسة العادات والسلوك، فقد اهتم علماء النفس بمعرفة طبيعة عملية التعلم ومبادئها ودراستها دراسة علمية تجريبية، مما ادى إلى معرفة مبادئ التعلم التي تعتبر مهمة جداً للآباء والأمهات، وللباحثين في مجال التربية ولرجال الصناعة والجيش.... ولكل هيئة أو مؤسسة تهتم بتعليم الأفراد، وتدريبهم، وذلك لأن الاهتمام بهذه المبادئ ومراعاتها، وخاصة في إعداد البرامج التعليمية والتدريبية، ضرورية لضمان نجاح تلك البرامج وتحقيقها لأهدافها وأغراضها المطلوبة، ونخلص القول بأن عملية التعليم هي **"تعديل**

في سلوك الفرد نتيجة لممارسته لهذا السلوك"، وقد عرف هيلجارد التعلم بأنه "العملية التي ينتج عنها اكتساب نشاط ما* أو تعديل في نشاط معين استجابة لموقف ما، والإفادة من الخبرات التي يمر بها الإنسان".

والتعلم بهذه المفاهيم غير واضح المعالم، إذ قد يثار الفرد بمثير ويستجيب له ولكنه لا يتعلم، وقد يمارس بعض الأمور التي لا تعتبر من قبيل التعلم كالتصرفات الانفعالية في حالات الإغماء، والسكر الشديد وغيره وقد يمارس الفرد الكثير من الأمور غير المتعلمة كالحبو، والمشي وذبذبة الأحبال الصوتية....الخ، لأن هذه الأمور مظهر من مظاهر النمو وليست من مظاهر التعلم، ولكن كيفية المشي وكيفية الحبو وكيفية الكلام هي التي يتعلمها الفرد بالممارسة والتوجيه، لأنه لولا التعلم لمشى الإنسان مثل بقية الحيوانات وتحدث بأصواتها وهذا ما ثبت علمياً حينما وجد أفراد يعيشون في الغابات مع الحيوانات.

ويعرف جيتس التعلم بأنه "**عملية اكتساب الوسائل المساعدة على إشباع الحاجات والدوافع وتحقيق الأهداف وهو كثيراً ما يتخذ صورة حل المشكلات**".

كما يعرفه جليفورد بأنه "**أي تغيير في السلوك ناتج عن استثارة**".

ويمكن ان نقول أن التعلم هو **حالة تغيير في سلوك الفرد مع ثبوت نسبي في الأداء مع وجود شرط الممارسة.**

فمثلاً....

لا يتعلم المرء قيادة السيارة دون ممارسة، وبالممارسة يتغير سلوكه المعرفي والحركي والانفعالي والإجتماعي، ويكتسب بعض الإتجاهات نحو القيادة الصحيحة وآداب المرور، كل هذه الأمور يتعلمها ويتغير سلوكه فيها، كما أنه لا يمكن أن يتخطى حدود قدرة السيارة وقوتها في القيادة، فالمهارة لها حدود معينة لا يتجاوزها المرء، ما ينطبق على القيادة يصدق على تعلم السباحة والضرب على الآلة الكاتبة، وتعلم القدرات الحسابية والعلمية المختلفة، **وقلنا الأداء النسبي لاحتمال حدوث أخطاء نتيجة عوامل أخرى مشتتة للانتباه أو عوامل داخلية نفسية تحدث للمتعلم.**

ويجب أن لا يغيب عن ذهننا بأن عملية التعلم ذاتها عملية عقلية داخلية، نتعرف على وقوعها أو حدوثها من ملاحظتنا للتأثيرات والتغيرات التي تطرأ على مستوى أداء الفرد

* يقصد بالنشاط أي عمل يقوم به الإنسان من حركة أو فعل أو فكر أو انفعال.

نتيجة لممارسته عملاً معيناً، ولهذا فنحن نفترض حدوث التعلم إذا حدث تغيير في مستوى الأداء، وهذا ما دفع علماء النفس لاعتبار عملية التعلم ذاتها تكوين فرضي.

إذن عملية التعلم أمر داخلي يعايشه الفرد ولا يمكن قياسه وإخضاعه للتجربة، بينما الذي يمكن إخضاعه للتجربة وقياسه هو نتائج التعلم.

فالإنسان تعتريه عدة تغيرات داخلية أثناء معايشته للموقف التعليمي وأثناء تكرار هذا الموقف، فالمعلم يشرح الدرس لطلابه مرة بطريقة شفهية، وأخرى على السبورة، ولكنه لا يستطيع ملاحظة ما يشعر به التلاميذ من تغيرات داخلية أثناء عملية التعلم نفسها.

ومن جهة أخرى، فإن تكرار الموقف التعليمي للتلاميذ يجعلنا قادرين على أن نقيس ونحكم على ما أفاده الطلاب من هذا الموقف التعليمي أو ذاك، وهذا ما يسمى بنتائج التعلم.

والتعلم المثمر لا يتم إلا إذا وصل الطفل إلى مستوى معين من النضج، بحيث يجعله قادراً على الإفادة من ممارسة الموقف الذي يريد أن يتعلمه.

2- ماذا يتعلم التلاميذ؟

من المعروف أن المدرسة هي المؤسسة الإجتماعية التي أوجدها المجتمع عن قصد لتحقيق الأهداف التربوية وصياغتها في مقومات سلوكية، وذلك إنطلاقاً من فلسفة المجتمع الإقتصادية والإجتماعية التي تحدد وتشمل كل المنظمات الإجتماعية التي تخدمه، وتسعى المدرسة على هذا الأساس إلى اكساب تلاميذها تلك الأهداف في مراحل التعليم المختلفة، وهكذا، إذا أردنا تقويم العملية التربوية التي تقوم بها المدرسة نجد أنه تتوقف على ما تحققه المدرسة من تلك الأهداف لتلاميذها كما يظهر في عاداتهم السلوكية، والعادة هي ("ذلك التغير شبه الدائم في سلوك الفرد وهو يشمل جميع جوانبه الشخصية")، ولهذا فإنه من الخطأ تماماً أن نظن بأن أهداف العملية التعليمية هي حشد أذهان التلاميذ بأنواع المعارف والمعلومات العامة والمفاهيم العلمية، وإنما تتعداه لتسهم إيجابياً في تحقيق أهداف التربوية العامة، إلى جانب الأهداف التربوية الخاصة بهذه المرحلة، وهكذا فإن للمدرسة بالمفهوم الحديث لها وظيفة أوسع بكثير من المفهوم القديم، حيث أنها تهدف اليوم إلى العناية بالتلاميذ بإعتبارهم مواطنو المستقبل، فتهتم بشخصياتهم من نواحيها المختلفة، فتعنى بهم في صحتهم العامة وتنمي ميولهم وإستعداداتهم، وتكشف عن قدراتهم العقلية والمهنية، وتنمي ميولهم الإجتماعية بحيث تساعدهم على فهم علاقتهم بغيرهم وتعويدهم كيف يشغلون أوقات فراغهم بشكل مثمر.

وقد حدد التربويون الجوانب التي يتعدل السلوك من زاويتها إلى ما يلي:

- الجانب المعرفي.
- المهارات (الناحية الحركية).
- العادات (ناحية السلوك الظاهري بشكل عام).
- الميول والإتجاهات والقيم والتذوق والتقدير (النواحي الانفعالية).
- أسلوب التفكير العلمي السليم.

1-الجانب المعرفي:

يرتبط التعليم بالتغير في السلوك الإنساني أرتباطاً قوياً كما ذكرنا سابقاً، ولذلك كان الهدف الرئيسي من التعليم هو "**استثارة استعدادات التلاميذ وتنمية قدراتهم وتوجيهها التوجيه السليم عن طريق عوامل التعليم المختلفة.**

إن التعلم داخل الحجرة من وجهة النظر السلوكية **ما هو إلا وسيلة منظمة لنقل خبرات البيئة الخارجية والتقدم الحضاري البشري (الثقة بأبعادها) للتلاميذ بأسلوب منطقي منظم وسهل في مختلف مراحل نموهم، بحيث يصبح التلاميذ مواطنين صالحين نتيجة لهذا التعليم مدركين لعوامل التقدم البشري من جميع نواحيه.**

وبهذا يكون كل ما يكتسبه التلاميذ من معلومات ومعارف عن طريق المدرسة والمحاضرات والمناقشات والصحافة والإذاعتين المرئية والمسموعة والانترنت جزءاً لا يتجزأ من خبرتهم، مما يؤدي إلى دفع عجلة الحياة إلى الأمام والتغلب على صعوباتها وتعقيداتها، وفهم الظواهر الطبيعية وضبطها والتحكم فيها والتنبؤ بحدوثها ما أمكن.

وهكذا يكون التعلم تغيراً في التنظيم المعرفي، حيث أنه يعمل على تزويد التلاميذ بالمعلومات والخبرات المختلفة التي تساعدهم على اكتشاف قدراتهم وتنميتها وتوجيهها التوجيه الصحيح، ومن ثم توظيف هذا التغيير لخدمة الفرد والمجتمع والمساهمة في تقدمه.

2- المهارات (الناحية الحركية):

لعل أول ما يظهر من نتائج التعلم هو التغير في السلوك الحركي فمثلاً من المهارات التي يتعلمها التلاميذ: الضرب على الآلة الكاتبة أو استخدام الآلات الحاسبة أو قراءة الرسوم البيانية أو رسم الخرائط الجغرافية أو العمل في المختبرات أو العزف على آلة موسيقية....

وما إلى ذلك من الأمور التي يتعلمونها بحكم تخصصاتهم، وتبعاً للمادة التي يتعلمونها ويتقنونها إتقاناً تاماً بحيث يؤدونها بطريقة شبه آلية.

فالمهارة إذاً نتيجة لعملية التعلم وهي السهولة والدقة والإتقان في أداء عمل ما من الأعمال، والمهارة لها أهمية عظيمة في العملية التعليمية، حيث أنها تؤدي إلى إكساب التلاميذ القدرة على النقد والتحليل والمقارنة والموازنة والتجديد. لأن المهارة في حد ذاتها ليست مجهوداً عضلياً حركياً فحسب بل مجهود عقلي حركي.

3- **العادات (ناحية السلوك الظاهري بشكل عام):**

لما كان إتقان مهارة ما نتيجة مهمة من نتائج التعلم، فإنها تتصل اتصالاً وثيقاً بالعادات التي تعتبر أساساً لنجاح أبناء هذا الجيل وتفوقه، ذلك التفوق الذي لا يعود بأي شكل من الأشكال إلى مدى ما يحفظه ويستوعبه التلاميذ من مواد دراسية، وإنما في تعليمهم عادة صحيحة للتفكير تجعلهم يفكرون في أي مشكلة تفكيراً علمياً بعيداً عن التعصب والمصلحة الشخصية والتأثيرات الذاتية، ويعالجون المشاكل معالجة موضوعية علمية. فتكوين العادات لدى الأفراد ليس بالأمر الهين، إذ لا بد من التدريب حتى تثبت الاستجابة وتتكرر، فالثبوت والتكرار يؤديان إلى تكوين العادات، والتي هي **(مجموع استجابات تصدر عن الفرد وتتكرر أزاء ظاهرة معينة أو حدث معين)** وينبغي أن نؤكد هنا على تكوين العادات الصحيحة والسليمة والحسنة لدى تلاميذنا كالاحترام، والنظافة، والتعاون والتي تصبح فيما بعد اتجاهات إيجابية نحو الأشياء.

وكما يجب أن لا يغيب عن ذهننا أن العادات كالتعليم تكوينات ومفاهيم فرضية، بمعنى أننا لا نلاحظ العادات ملاحظة مباشرة وإنما نلاحظ ونقيس آثارها ونتائجها في السلوك الإنساني (التلاميذ).

4- **الميول والاتجاهات والقيم والتذوق والتقدير (النواحي الانفعالية):**

لقد سبق أن ذكرنا أن عملية التعلم تتناول جميع مظاهر السلوك البشري، فهي لا تنحصر في مظهر واحد من مظاهر الشخصية، بل تخضع لها وتتفاعل معها جميع أبعادها، لذا فالتعلم يحدث نتيجة احتكاكنا بمواقف مختلفة نكتسب على أثرها أنماطاً جديدة من أساليب التفكير والمعرفة (وهذا يعتبر تغيراً في الناحية المعرفية)، كما تتكون لدينا عادات انفعالية نتيجة الظروف والمواقف العامة التي نمر بها فتتغير قيمنا واتجاهاتنا أزاءها (وهذا يعتبر تغيراً في المظهر الانفعالي) كما أننا نكتسب أنماطاً جديدة من المهارات الحركية.

والحقيقة أن اتجاهات الفرد وميوله وقيمه وتذوقه وتقديره لموقف معين أو لموضوع معين، يتوقف على مدى تأثيره وأثر العوامل الثقافية عليه، ونرى على سبيل المثال التربية في البلاد العربية تهدف إلى إكساب الناشئة من الطلاب مجموعة من الاتجاهات التي تقوم على أساس التعاون وقيم الولاء للوحدة العربية، والتمسك بالقيم الفاضلة، واحترام العمل..... الخ.

إذن فالقيم هي مجموعة من الاتجاهات، أما الاتجاهات فهي استجابات عامة عند الفرد تجاه موضوع معين، ويتلخص الاتجاه لدى التلميذ في ميله أو اهتمامه أو موافقته أو معارضته أو نفوره.... الخ من فكرة معينة أو موضوع معين.

5- يتعلم الفرد حل المشكلات بأسلوب علمي سليم وذلك عن طريق إدراكه لعناصر الموقف التعليمي أو المشكل، ولكن من الضروري أن يمر الفرد بخبرة مسبقة حتى يستطيع التكيف مع الموقف الجديد.

فمثلاً:

إذا تعلم التلميذ نظرية هندسية فإنه يستطيع أن يطبقها على التمارين الأخرى المختلفة، بشرط أن يكون مستوعباً وملما لها من جميع جوانبها، أي تطبيق مبدأ الإدراك والفهم الصحيح للنظرية، بحيث يربط بين المقدمات بعضها ببعض حتى يصل إلى النتائج. مما يساعده ذلك في حل المسائل التي تتعلق بها حلاً سليماً بعيداً عن التخبط والعشوائية، وبالتالي فإن مثل هذه المواقف العقلية تؤثر في سلوك التلميذ مستقبلاً بحيث لا يلجأ إلى التسرع في إصدار الأحكام، بل الاعتماد على المقدمات والفروض الصحيحة التي توصله إلى النتائج المنطقية.

كيف يتعلم التلميذ؟

قبل أن نشير إلى تفسير عملية التعلم لا بد أن ندرك أن هناك نوعات أساسيان من السلوك:

1- السلوك اللاإرادي أو ما يسمى بالفعل المنعكس كحركة رمش العين وذبذبة طبلة الأذن، وخفقة القلب السريعة، والقشعريرة الخ.

2- السلوك الإرادي أو ما يسمى بالفعل الإجرائي، والذي تتدخل عوامل كثيرة في حدوثه مثل حرية الفرد ومزاجه والمؤثرات التي تدفعه إلى القيام بهذا العمل من ذاك.

والفـرق بين السلوكين يكمن في أن الأول يولد الفـرد وهو مـزود به أصـلاً، أمـا الثـاني فمكتسب، والأول له مـثيرات مـحددة مثيرة كالضـوء القـوي يثيـر البصـر وتغمض العين، والصوت الشديد يحرك طبلة الأذن.

أما الثاني فليست له مثيرات محددة، ولكن قد يرتبط فيما بعد بمثير معين، فمثلاً إذا قمت بعمل ما وأحسست بارتياح نتيجة هذا العمل فإن مكان العمل أو شكله (ماهيته) قد يثيران عندك الشعور بالارتياح ويكون ذلك دافعاً للاقدام على النشاط نفسه بالهمة نفسها.

والفرق الأخير أن الفعل المنعكس لا يؤثر في البيئة ولا يحدث تغيرات فيها، إذ أن رمش العين أو اهتزاز طبلة الأذن، أو خفقان القلب بسرعة كلها لا تؤثر إلا على صاحبها.

أما الفعل الإجرائي فإنه يؤثر في البيئة الخارجية سلباً أم ايجاباً.

وفي الحقيقة أننا نتعلم السلوك الثاني أما الأول فنتعلم ما يرتبط به وهو الفعل المنعكس الشرطي.

خصائص الفعل المنعكس الشرطي:

1- الفعل المنعكس الشرطي ليس وراثياً بل مكتسباً ملازماً للفعل المنعكس الطبيعي.

2- قابل للتغير تبعاً للموقف المحيط بالكائن الحي.

3- لا يشترط لوجوده أية منبهات خاصة أو أي مجال استقبال معين.

وبعد هذه اللمحة عن أنواع السلوك نجيب عن السؤال كيف يتعلم التلاميذ كلا السلوكين؟

فالفعل المنعكس كما قلنا غير متعلم لأنه طبيعي يولد الإنسـان وهو مزود به أصـلاً. أما الفعل المنعكس الشرطي فهو المتعلم وهو الذي يحدث فيه التغيير ويمكن ضبطه والتحكم فيه تجريبياً.

كيف يتعلم المرء الفعل المنعكس الشرطي؟

للإجـابة عن هذا السـؤال يجب أن ندرس نظرية الارتبـاط الشـرطي- الذي وضـعـهـا بعد تجارب وقواعد الطبيب الروسي (ايفان بافلوف).

في الحقيقة عرف الفعل المنعكس في العلوم الطبيعية تحت شعار لكل فعل رد فعل، وعرف في علم الإنسان والحيوان بالعضلات اللاإرادية والافرازات الغددية والأفعال المنعكسة، ولكن بقيت هذه الدراسات الطبيعية وغيرها مقتصرة على التخصص، أما في علم النفس فقد لاحظ

العالِمْ الروسي بافلوف وهو يجري عملية جراحية لإحدى الكلاب في الغدد اللعابية، أن هناك نقاطاً من اللعاب تسيل من صدغ الكلب فجأة دون علمه بالسبب، وهو كطبيب يعلم أن اللعاب لا يسيل إلا إذا قدم مثيراً كالطعام مثلاً، ولكن كيف حدث هذا؟

لاحظ عن طريق الصدفة أن هناك أصواتاً خارج حجرة العملية، وأدرك أنه ربما يكون للصوت علاقة بسيلان اللعاب، فحاول إجراء تجربة بسيطة كي يثبت صحة فرضيته، فأخذ يقدم الطعام للكلب يصاحبه ضرب الجرس الذي أحضره خصيصاً للتجربة، ففي البداية كان سيلان اللعاب يحدث استجابة للطعام كمثير، أما صوت الجرس فلم يكن يحدث شيئاً، وأجرى التجربة عدة مرات، بأن يقدم الطعام مصحوباً بضرب الجرس، ثم منع الطعام عن الكلب، وضرب الجرس فلاحظ سيلان لعاب الكلب وبالكمية نفسها التي كان يسيل فيها أثناء تناول الطعام، وبتكرار التجربة تبين ما يلي:

1- الطعام مثير طبيعي للكلب يثير لعابه فيسيل.

2-سيلان اللعاب استجابة طبيعية لمثير طبيعي.

3- صوت الجرس مثيراً كان في البداية محايداً، أي لا يثير غدد الكلب أية استجابة، أي لا أثر له في الاستجابة.

4- بعد اقتران الطعام بصوت الجرس عدة مرات، اصبح صوت الجرس له القوة نفسها في استثارة الاستجابة الطبيعية، ألا وهي سيلان اللعاب.

وأصبح يسمى ضرب الجرس بالمثير الشرطي، وسيلان اللعاب نتيجة له سمي بالاستجابة الشرطية، أي لم يكن لبافلوف دور في تعليم الكلب (الاستجابة الطبيعية الأولى) "الفعل المنعكس" بل كان له دور كبير في تعليمه الاستجابة الثانية وهي الفعل المنعكس الشرطي، لذلك قلنا أنه فعل مكتسب وليس فطرياً كالفعل المنعكس، لذا يمكن أن نشير إلى العملية أو التجربة بالمعادلة التالية:

(مثير طبيعي) م ط (الطعام) —يحدث→ س ط (سيلان اللعاب).

(مثير (مصاحب) م م (صوت الجرس)———→ لا يحدث شيئاً استجابة غير معروفة ومحايد لا أثر له)

وبتكرار تقديم الطعام مع صوت الجرس تكون النتيجة.

م ط (الطعام) ————→ س ط سيلان اللعاب.

م ش (صوت الجرس) ———→ س ش سيلان اللعاب.

** مثير شرطي (صوت الجرس).

نلاحظ هنا أنه لا بد من أن يقترن المثير الطبيعي بالمثير الشرطي اقتراناً زمنياً، والفاصل الزمني بين تقديم الطعام وضرب الجرس قصير جداً، حتى أنه لا يمكن الفصل بينهما بفاصل زمني يذكر، حتى تتم الاستجابة الشرطية، كما أنه لا بد من الاقتران بين المثير الطبيعي والمثير الشرطي عدة مرات، أي تكرار الاقتران حتى تحدث الاستجابة الشرطية المتعلمة. وهنا تعلم الكلب سلوكاً جديداً لاستجابة جديدة ليست أصلية، **لذا سميت نظرية بافلوف بنظرية الارتباط الشرطي أو الاقتران الشرطي.**

ولقد خرج بافلوف بعدة قوانين لنظريته منها:

1- قانون الاقتران:

مفاده أنه إذا اقترن مثير محايد بمثير طبيعي عدة مرات فإن ذلك المثير المحايد أصلا يصبح مثيراً للاستجابة نفسها التي يثيرها المثير الطبيعي.

2- ظاهرة الانطفاء:

أي باختفاء المثير الطبيعي مع تقديم المثير الشرطي عدة مرات تنطفئ الاستجابة الشرطية التي هي الطبيعية في الأصل، ولكن إذا دعمت الاستجابة بالمثير الطبيعي ولو مرة واحدة، عادت الاستجابة الطبيعية إلى الظهور وتسمى هذه الظاهرة **بظاهرة الاسترجاع التلقائي.**

3- ظاهرة الكف الشرطي:

أي ظهور مثيرات اعتراضية مصاحبة للمثير الشرطي أو الطبيعي، فيكف الحيوان عن الاستجابة الطبيعية أو الفعل المنعكس الشرطي. في حالة توقف تقديم المثير الطبيعي، والاعتماد على المثير الشرطي فقط، أي لا تحدث الاستجابة الشرطية في حال تقديم المثير الشرطي الذي اختلطت معه أصوات أخرى.

4- ظاهرة الكف غير الشرطي:

يحدث نتيجة اصطحاب المثير الشرطي بمثير آخر أقل أو أكثر منه حدة مثل صوت قوته 80 ذبذبة في الدقيقة، وصوت آخر قوته 100 ذبذبة في الدقيقة، في الحالة الأولى كان الكلب لا يدعم بالطعام، وفي الحالة الثانية يدعم، وبتكرار ذلك يؤدي إلى إضعاف العلاقة الشرطية في السرعة الأولى، وتقوية العلاقة الشرطية في السرعة الثانية وهذا ما **يسمى بالكف غير الشرطي.**

5- ظاهرة التعميم:

بواسطة التكرار يعمم الكلب الاستجابة إذا سمع أصواتاً مشابهة لصوت الجرس.

6- ظاهرة التمييز:

أي يستطيع الكلب أن يميز بالتجربة بين صوت الجرس الذي يدعم بالطعام من أصوات أخرى مشابهة.

هذا وقد وجهت إلى نظرية بافلوف عدة انتقادات منها:

أ- أنه لا يمكن أن نعلم الإنسان نوعاً من السلوك المعقد في ضوء مفهومنا للارتباط الشرطي.

ب- الارتباط الشرطي يأتي كمقدمة للتعليم المعقد فقط، فالارتياح يؤدي إلى التعلم، والألم يؤدي إلى الهروب من أسبابه ومسبباته.

جـ- نتعلم الانفعالات عن طريق الارتباط الشرطي وهذا جزء من مظاهر التعلم.

هذا ويمكننا أن نضرب أمثلة عديدة على التعلم بالارتباط الشرطي فمثلاً:

يخاف الطفل الصغير من الطبيب حينما يلبس المعطف الأبيض ولا يخاف منه حينما يكون عادياً لماذا؟

الخوف انفعال مكتسب ونتعلمه أثناء مرورنا بخبرات سيئة، مثله مثل: الغضب، والكره، أما الحب، والسرور، والعطف وغير فنتعلمها أثناء مرورنا بخبرات سارة.

فالطفل لا بد وأن مر بخبرة غير سارة من الطبيب ويجب أن نلاحظ أن الطفل عمم الخوف كلما رأى طبيباً (أي طبيب) وهذا ما نسميه بالتعميم.

ففي البداية كانت الإبرة التي يأخذها الطفل لا تثير عنده الخوف، ولكن حينما إقترنت بالألم أحدثت لديه الخوف، فالخوف في البداية فعل منعكس شرطي للإبرة نفسها كمثير شرطي، ثم الخوف مرة ثانية من الطبيب التي إقترنت الإبرة بوجوده، ثم الخوف من الإطباء كتعميم لأنهم كلهم يلبسون الأبيض، وربما يخاف الطفل من مدرس العلوم حينما يلبس الأبيض، وقد يخاف من المبنى الصحي كالمستوصف مثلاً لإرتباطه بالأطباء في داخله، أي كلما اقترب الطفل من المبنى خاف بالدرجة نفسها لإبرة التطعيم.

إذن نلاحظ أنه يمكننا أن نتعلم الانفعالات كلها السارة وغير السارة لإرتباطها بمواقف معينة.

كما أنه يمكن للتلميذ أن يخاف من المعلم لإرتباطه بالضرب، أو يكره المادة لإرتباطها بالمعلم الشديد القاسي، وهكذا يمكننا أن نستفيد من هذه النظرية في التربية ما يلي:

1- أن نجعل المواقف التعليمية محببة إلى نفسية التلميذ.

2- أن ترتبط المادة بشخصية المعلم وطريقة التدريس إرتباطاً إيجابياً.

3- - أن يبتعد المعلم بقدر الإمكان عن مواطن القسوة والعقاب ويحاول ربط المادة بالمواقف السارة بالنسبة للتلميذ كالمكافأة المتمثلة بالشكر والدرجات التحصيلية الجيدة.

4- يحاول المعلم أن يبسط المادة المتعلمة للتلميذ، بحيث يمكن أن يستوعبها المتوسط والجيد والمتقدم، ويعمل على الربط بين الموقف التعليمي والبيئة المحيطة بالتلميذ من جهة ومن جهة أخرى الربط بين أجزاء المادة الواحدة.

نظرية التعلم بالمحاولة والخطأ (إدوارد لي ثورندايك):

حاولت هذه النظرية أن تبتعد عن أوجه النقد التي وجهت إلى نظرية الارتباط الشرطي، إذ أنها (أي نظرية الارتباط الشرطي) لا تفسر في السلوك المعقد سوى جانب واحد من جوانب التعلم وهو الجانب الانفعالي (العاطفي) بأشكاله المتعددة.

كما أن التعلم في نظرية الارتباط الشرطي مرهون بشروط معينة أولها وجود مثير طبيعي، ثم مثير محايد، ثم الارتباط الزمني، فإذا أخل بشرط واحد لا يحدث التعلم، ولكن نظرية المحاولة والخطأ تفسر التعلم بشكل عام عن طريق الممارسة والتدريب وتخضع لشروط معينة يمكن أن نبنيها من خلال عرضنا لهذه النظرية.

كما كان في عهد ثورندايك مدرستان للدراسات النفسية، **الأولى كانت تهتم بالاستبطان وسيكولوجية الشعور، والثانية كانت تهتم بالمثير والاستجابة**، وكان ثورندايك تلميذاً (لكاتل) الذي كان يهتم بالناحية السلوكية، فإتجه ثورندايك نحو إستاذه وسلفه إلى المدرسة السلوكية التي تبدأ من المسلم م ـ س أي لا استجابة دون مثير، وكان ثورندايك من أوائل من استعملوا الحيوان في معامل علم النفس، وكانت تنصب اهتماماته على مشكلات التعلم، والفروق الفردية، والقياس العقلي والتحصيل الدراسي.

تطور نظرية ثورندايك:

تعتبر نظريته من أولى النظريات التي حاولت تفسير عملية التعلم، حيث كان ثورندايك كثير الاهتمام بالمناقشات التجريبية وتقبله روح النقد مما أدى إلى نجاح نظريته، ولا نعني

بالنجاح ثبوت هذه النظرية، ولكنها كانت وما زالت من أولى النظريات التي تولى التعلم اهتماماً كبيراً، ولقد مرت هذه النظرية بثلاث مراحل:

المرحلة الأولى:

اقتصرت نظريته على فرض الارتباط وتفسير التعلم وفق قانوني الأثر والتدريب.

المرحلة الثانية:

دحض قانون التدريب وعدل من قانون الأثر وأضاف قوانين ثانوية لتفسير التعلم البشري.

المرحلة الثالثة:

نادى بفرضي التشتت والانتشار.

معنى السلوك عند ثورندايك:

التعلم هو تغيير في السلوك، ومهمة علم النفس دراسة هذا السلوك دراسة علمية بحيث يمكن أن نلاحظه.

والسلوك من وجهة نظره هو كل ما يفعله الكائن الحي حتى الأفكار والمشاعر تدخل ضمن إطار السلوك.

وتبدأ عملية السلوك من مثير على السطح الحاسي للكائن الحي فينتقل عبر الأعصاب والمراكز العصبية إلى المخ.. ومنها ترد إلى استجابة معينة كإنقباض عضلي أو تقلص وإفراز غدة....الخ ويبدأ ثورندايك في مرحلته الأولى من المبدأ المعروف:

مثير ← استجابة

م ← س

أشهر تجاربه:

1- تجربة سمك المينو الذي يهرب من الضوء عادة، حيث دربه على دخول منطقة الضوء، وذلك بحرمانه من الطعام مدة طويلة ثم عرضه عليه في المنطقة المضيئة، وبتكرار التجربة تمكن السمك من التكيف مع الإضاءة وذلك عن طريق التدريب الذي يتم بالتخبط في البداية ثم تناقص عدد الأخطاء مع إختصار الوقت (الزمن) لدخول المنطقة المضيئة من الفتحة التي حددها له المجرب (ثورندايك). والسؤال هنا، هل توصلنا تلك النتائج إلى الاعتقاد بمبدأ التكيف البيئي المنبثق من مبدأ النشوء والارتقاء لداروين هذا السؤال بحاجة إلى اجابة واضحة.

2- تجربته المشهورة على القط، حيث وضع قطاً جائعاً في قفص ووضع أمامه خارج القفص قطعة من السمك، وكان القفص مصنوعاً بطريقة بحيث يستطيع القط فتح بابه بالضغط على لوح بداخله وكان القط جائعاً، يقوم أول الأمر بكثير من المحاولات للخروج من القفص وللوصول إلى قطعة السمك، فكان يحاول الخروج من بين القضبان، ولكن جميع هذه المحاولات لم تكن ناجحة في حل المشكلة، وبعد فترة كان القط ينجح في الضغط على اللوح عن طريق الصدفة فيفتح الباب ويخرج من القفص، وكان ثورندايك يسمح للقط بأن يأكل قطعة صغيرة فقط من السمك، ثم يوضع مرة أخرى في القفص، ويبدأ من جديد بعد فترة من الزمن في القيام بالاستجابة الصحيحة التي تؤدي إلى خروجه من القفص وتناول قطعة من السمك، وتستمر هذه المحاولات حتى تثبت الاستجابة، ويتم له فتح القفص بسهولة حيث نلاحظ أن عدد المحاولات الخاطئة التي كان يقوم بها القط تقل تدريجياً بوجه عام، وإن الزمن الذي يستغرقه القط في المحاولات الخاطئة قبل النجاح في القيام بالاستجابة الصحيحة يقل تدريجياً أيضاً، وبعد فترة كافية من التدريب في حل هذه المشكلة تعلم القط الطريقة الصحيحة للخروج من القفص، فبمجرد وضعه في القفص كان يقوم في الحال بالضغط على اللوح فيفتح الباب ويخرج لتناول الطعام، وذلك كما يظهر في الجدول رقم (1) و(2).

يوجد شكل جدول رقم (2)

نلاحظ أن الزمن قل بالتكرار حتى تثبت الاستجابة الصحيحة

جدول رقم (2)

نلاحظ أن عدد الأخطاء قلت حتى تثبت الاستجابة

وعند تحليل السلوك الذي يقوم به القط أثناء التعلم بالممارسة والخطأ تبين لنا ما يلي:

1- سلوك (استجابة) تمثل في القيام بعمل ما كبداية للتعلم.

2- المثير يمثل العائق الذي أدى إلى الاستجابة وهو لوح الخشب.

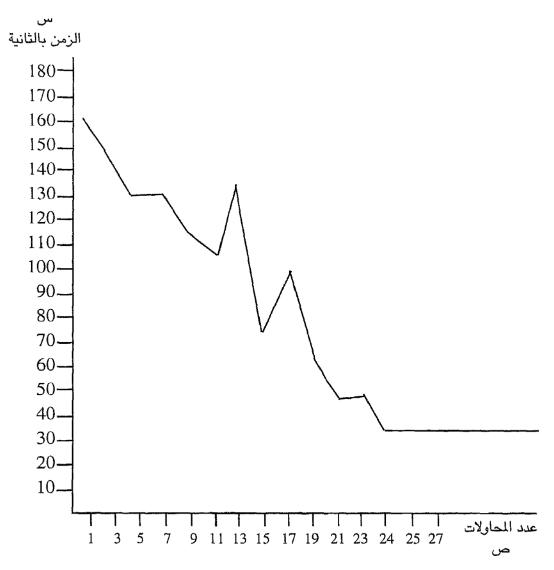
3- الدافع وهو وجود حاجة لم تشبع عند القط– وهي حالة الجوع.

4-المكافأة وهي السمكة التي أصبحت كتدعيم للاستجابة الصحيحة.

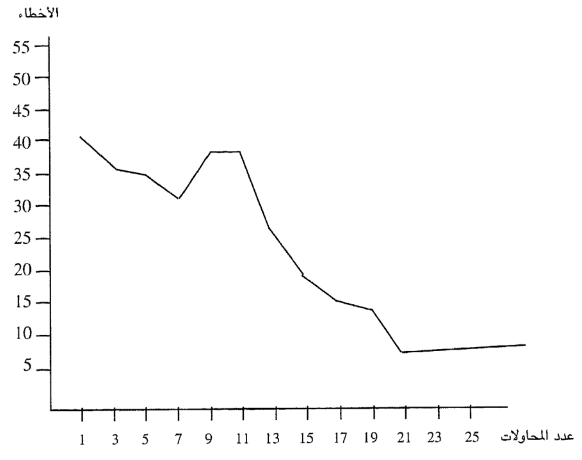
جدولة رقم (1)، جدول رقم (2)

النتيجة:

كلما نقصت الأفعال الخاطئة التي لا تؤدي بالحيوان التغلب على العائق (فتح الباب) الذي يوصله إلى الهدف (الطعام) نقص بالتالي الزمن الذي يستغرقه الحيوان من وقت إدخاله في القفص إلى وقت خروجه منه، والزمن قد ثبت عند أدنى حد توصل إليه الحيوان في المحاولات الثلاث الأخيرة وهذا المستوى يرجع إلى عوامل الممارسة والخبرة.



نلاحظ أن الزمن قل بالتكرار حتى تثبت الاستجابة الصحيحة



واختلف "واطسن" مع "ثورندايك" في تفسيره للتعلم، إذ اعتبر "واطسن" أن **التعلم نتج عن تكرار الأفعال الصحيحة وحذف السلوك الخاطئ وسمى ذلك بقانون التكرار**، كما أنه اعتبر أن **آخر سلوك صحيح لدى القط هو الذي دفعه إلى السلوك الصحيح مرة أخرى وأدى إلى قلة الأخطاء وسمى ذلك بقانون الحداثة.**

أما "ثورندايك" فقال إذا حسبنا الأفعال الخاطئة فإنها تكون أكثر من الأفعال الصحيحة فيكون بذلك قد دحض القانونين السابقين أي ليس للأفعال الصحيحة الأثر في الاستجابة الصحيحة المقبلة كما فسر ذلك "واطسن" في المثال التالي:

المحاولة	الأخطاء	الصواب
1	أ	ب
2	–	ب
3	أ	ب
4	أ	ب
5	–	ب
6	–	ب
7	أ	ب
8	أ	ب

*الأفعال الخاطئة (أ) وعددها (5) خمسة، والأفعال الصحيحة (ب) وعددها (8) ثمانية حسب تفسير "واطن"

المحاولة	الأخطاء	الصواب
1	أأأ	ب
2	–	ب
3	أأأ	ب
4	أأأ	ب
5	–	ب
6	–	ب
7	أأأ	ب
8	–	ب

* الأفعال الخاطئة (أ) عددها (11) إحدى عشر، والصحيحة (8) ثمانية حسب تفسير ثورندايك.

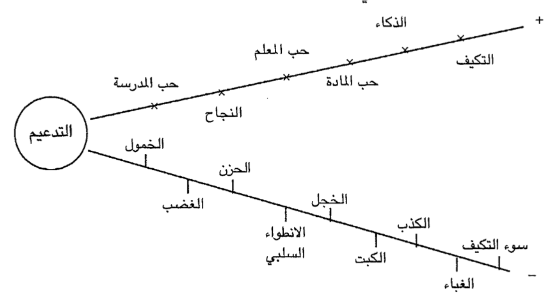
قوانين التعلم عند ثورندايك في المرحلة الأولى:

قانون الأثر:

ملخصه أن ثورندايك يعتبر أن قوة الارتباط بين الوصلات العصبية هي المسئولة عن التعلم بين النيرون الحسي والنيرون الحركي، لذا فهو يقول إذا صاحب عملية الارتباط بين المثير والاستجابة (حالة إشباع) يقصد به الحاجة التي يعمل الحيوان للحصول عليها، أما إذا صاحب عملية الارتباط بين المثير والاستجابة حالة ضيق فإن قوة الارتباط تضعف، والضيق يقصد به الحالة التي يصل الحيوان للابتعاد عنها أو لتجنبها، وتسمى الحالة الأولى الأثر الطيب، والثانية الأثر غير الطيب.

الرابطة بين سلوكه والمثير، بمعنى تقوية العلاقة بين المدرس وسلوك التلميذ وبين موضوع الدراسة وتادية الواجبات المدرسية الذي يؤدي بدوره إلى نجاح التلميذ وتكيفه الدراسي.

أما العقاب بنوعيه فإنه يدفع التلميذ إلى الخمول والخوف، والغضب والرابطة تضعف بينه وبين المثير أو الموقف التعليمي، وقد تؤدي به إلى إضطرابات نفسية أو إنحرافات سلوكية كالكذب، والخجل، والإنطواء والكبت والعوامل الإحباطية الأخرى ويمكن أن نمثل التدعيم بنوعية ونتائجه بأنواعها بما يلي:



لاحظ من الشكل التقدم المستمر للتلميذ نتيجة الثواب المادي والمعنوي والتدهور المستمر في السلوك في شكل إنحرافات سلوكية والاستجابات الآلية اللاشعورية نتيجة العقاب المادي والمعنوي.

وهذا ما نسميه الآن بالتدعم (Reinforcement) أي إذا حصل الحيوان على حاجته بعد أداء عمل معين حصل على مكافأة على سلوكه فإن هذا يقوي السلوك ويدعمه مرة أخرى، وإذا قوبل السلوك بعدم الارتياح أو العقاب كان معنوياً أو مادياً فإن ذلك يضعف من قوة الفعل مرة أخرى، ويمكننا القول هنا أن الفعل تتعدل قوته بناء على نتائجه أي إذا كانت النتائج سارة فإن الفعل يقوى، وإذا كانت غير سارة فإن الفعل يضعف.

ويمكن تقسيم التدعيم إلى إيجابي، وسلبي، وكلاهما يمكن أن نقسمه إلى مادي ومعنوي.

فالثواب يدفع التلميذ إلى مزيد من العمل والنشاط وتقوى الرابطة بين سلوكه والمثير، بمعنى تقوية العلاقة بين المدرس وسلوك التلميذ وبين موضوع الدراسة وتأدية الواجبات المدرسية الذي يؤدي بدوره إلى نجاح التلميذ وتكيفه الدراسي.

أما العقاب بنوعيه فإنه يدفع التلميذ إلى الخمول والخوف والغضب، وتضعف الرابطة بينه وبين المثير أو الموقف التعليمي، وقد تؤدي به إلى إضطرابات نفسية أو إنحرافات سلوكية كالكذب، والخجل، والانطواء والكبت والعوامل الإحباطية الأخرى كما في الشكل السابق.

قانون التدريب:

أي أن العلاقة الارتباطية بين المثير والاستجابة تقوى إذا تكررت الاستجابة نتيجة الممارسة والتدريب.

قانون الاستعداد:

هنا يفسر ثورندايك معنى الارتياح والضيق تفسيراً فسيولوجياً عصبياً، ويقول أن الوحدة العصبية إذا كانت على استعداد للعمل وعملت فإن هذا السلوك يريح الكائن الحي.

- إذا كانت الوحدة العصبية على استعداد للعمل ولم تعمل فإن هذا يسبب ضيق للكائن الحي.
- إذا كانت الوحدة العصبية غير مستعدة للعمل وعملت فإن هذا يسبب ضيقاً للكائن الحي أي لا يوجد ميل للعمل، وإذا أجبر على العمل فإنه لا يحقق الأهداف المرجوة، ولا يفيد نفسه ولا غيره، وهذا له علاقة بالتوجيه المهني والعملي بعد المرحلة المتوسطة.

الفترة الثانية:

في هذه الفترة ألغى ثورنديك قانون التدريب حيث يقول أن تكرار العمل أو التدريب ليس عاملاً هاماً من عوامل تقوية الارتباطات الغصبية أو حدوث التعلم ولكن نتيجة التدريب

والشعور بالارتياح والإشباع هي التي تقوي الارتباطات، وذلك كما فسرناه بالتدعيم حين تحدثنا عن قانون الأثر، **ويخلص إلى أن القيمة الأساسية لعملية التعلم تعود إلى الأثر الطيب.**

وخرج هنا بقانون أسماه **قانون الانتماء** أي إذا كان لدى الفرد خبرة مسبقة فيما يتعلق بمادة التعلم أمكنه أن يتعلم بشكل أفضل وأسرع، أي يجب أن تكون الموضوعات المتعلقة مرتبطة بعضها مع بعض أكثر حتى تسهل عملية التعلم.

المرحلة الثالثة:

يسميها بعض المربين مرحلة ظاهرة الانتشار والتشتت حيث افترض ثورانديك ما يلي:

إذا قويت العلاقة بين المثير والاستجابة بفضل الأثر الطيب فإنه تظهر ما يسمى (بالاستجابة المؤيدة) أي الرابطة الزمنية المختصرة بين المثير والاستجابة ويكون الرمز حينئذ من م مثير – س استجابة– س م إلى م– س م– س.

ويربط بين الاستجابة المؤيدة زمنياً بالمثير والاستجابة، أي إذا كان الحل صحيحاً وأجاب فعلاً ووضعت له درجتان في الحال، فإن الرابط بين هذا الموقف التعليمي وبين استجابة التلميذ في المستقبل تكون قوية أكثر مما لو أجلت الدرجتين إلى نهاية الفصل الدراسي.

وسمي هذا الافتراض بظاهرة التشتت أي يمكن للاستجابة المؤيدة أن تضعف الاستجابة ويمكن أن تقويها حسب قوة أو درجة التدعيم والفاصل الزمني بين المثير والاستجابة.

أما ظاهرة الانتشار:

فيفسرها بتأثير الاستجابة المؤيدة على المواقف المشابهة للموقف التعليمي.

إذن ظاهرة التشتت تعالج العلاقة بين الارتباطات من الناحية الزمنية، أما ظاهرة الانتشار فتعالج العلاقة بين الارتباطات من الناحية المكانية.

وعلى كل حال فإن هاتين الظاهرتين هما مجرد افتراضات يعتقد ثورانديك أنهما تعودان **إلى قانوني الاحتمال أو الصدفة.**

خلاصة نظرية الارتباط كما يسميها بعض التربويين أو المحاولة والخطأ:

في البداية انطلق ثورانديك من مبدأ لا استجابة دون مثير، إلا أنه ثبت بالفعل أن السلوك الإرادي لا يقوى بالمثير وحده، بل لا بد من وجود تدعيم وقد يكون الموقف التعليمي بعد عملية التدعيم هو المثير نفسه أو أقوى من قبله، فالسلوك يحدث أولاً ثم التدعيم ثم المثير، أي إذا

قصدت مكاناً معيناً وبالصدفة سرت في طريق لا تعرفه فوجدت ارتياحاً وحققت هدفك من هذا الطريق وجدته أسهل الطرق إلى غايتك وهدفك فالشعور بالراحة ثم الوصول إلى الهدف يعتبر تدعيماً إيجابياً عمل على تقوية الاستجابة مما سيدفعك إلى السير فيه مرة أخرى.

والأمثلة كثيرة على التدعيم الايجابي المادي والمعنوي فمثلاً لو طلبت من ابنك أن يشتري لك كتاباً ووعدته بخمسة قروش مكافأة له (هذه المكافأة متواضعة في أيامنا هذه) وبعد أن أحضره أعطيته المكافأة الموعودة. تراه ماذا يفعل مرة أخرى؟ بالطبع فإنه يحضر كتاباً آخر وبأسرع من المرة الأولى، أما إذا أجلت المكافأة وشعر بعدم الارتياح فإن ذلك يدفعه إلى عصيان أمرك وعدم تلبية حاجتك أو إذا لباها فإنه يقوم بتباطؤ، وبكسل، وهذا ناتج عن عدم اشباع حاجته من المال أو التدعيم أو تأجيل عملية التدعيم نفسها إلى أجل معين، وكان الفاصل الزمني بين الاستجابة والتدعيم (الأجل المعين) كبيراً.

ونخلص بالقول أن للتدعيم أثراً كبيراً في عملية التعلم. وهذا اختصار لقانون الأثر الذي يقول أن كل فعل تتعدل قوته بناء على نتائجه.

ماذا نستفيد من نظرية ثورانديك تربوياً:

في الحقيقة أننا لو طبقنا بعض القوانين على تنظيم عملية التعلم، وتنظيم المنهج الدراسي في صورة وحدات مترابطة لكان من السهل علينا أن نحقق أهدافنا التربوية.

1- فقانون الانتماء والتبعية له أكبر الأثر على عملية التعلم حيث نبدأ عادة بمثيرات بسيطة محيطة بالفرد واستجابات مبسطة نتيجة لها، وبتدعيم هذه العلاقات يكون التعليم أسهل وأكثر فاعلية.

2- الممارسة والخطأ لهما تأثير على عملية التعلم وخصوصاً في المرحلة الأولى من حياة الطفل مثل اكتساب المهارات الحركية كتعلم اللغة وآداب المائدة وركوب الدراجة والسباحة وغيرها.

كما أن الكبار يستفيدون من أخطائهم حين يتعلمون قيادة السيارة أو الضرب على الآلة الكاتبة، أو قراءة قصيدة وحفظها.... الخ.

3-- قانون الأثر (التدعيم) له أكبر الأثر أيضاً على العملية التربوية فالثواب عند ثوراندايك معنوي أي تقول للتلميذ أحسنت، أو أصبت، ويعتبر أنه لا دور للعقاب في عملية التعلم.

4- التعلم الجيد والمثمر هو الذي يقوم على مبدأ النشاط الذاتي للتلميذ، فعلى المعلم أن يهيئ

لتلاميذه أوجه متعددة من النشاط ليصل التلميذ إلى الحقائق بنفسه، فالتجارب المعملية والدراسة العملية، والتلخيص والاطلاع، كلها مفيدة بالنسبة للتلميذ.

5- تطبق مبدأ الحرية في العمل، أي يجب أن نترك للتلميذ فرصة في الحديث والتعبير عن الذات وإذا أصاب مدحناه، وإذا أخطأ نشد من أزره، ونساعد في التغلب على مشاكله وأخطائه حتى يصبح أكثر قابلية للتعلم.

6- يجب أن نشعر المتعلم بالثقة والنجاح في عمله ونبين له مظاهر القوة ولا نخفي عنه مظاهر الضعف.

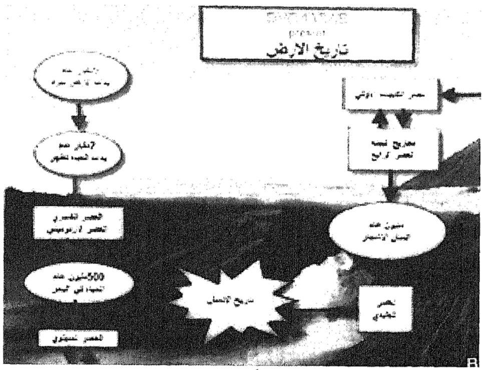
7- يجب استثارة الدافع لدى التلميذ وذلك بأن نطرح عليه أسئلة للتعرف على ميوله، ثم نضع أسئلة أخرى له لنرى مدى التغلب عليها، ثم نتحدى قدراته بأسئلة أخرى وهكذا، لأن أي تعلم يفرض على التلميذ يؤثر سلباً في عملية التعلم.

نظرية الجشتالت:

أو التعلم بالاستبصار: Insight

يرى بعض علماء النفس أن التعلم ليس مجرد ارتباط بين منبهات واستجابات، وإنما يقوم التعلم أساساً في نظرهم على إدراك الموقف وفهم العلاقات الرئيسة فيه.

ومن التجارب المشهورة في الاستبصار تجربة (كوهلر Kohler العالم النفسي الألماني) على الشمبانزي، حيث وضع كوهلر الشمبانزي في قفص، ووضع في القفص وبعيداً عنه إحدى ثمار الموز، ووضع أيضاً في داخل القفص عصا قصيرة وأخرى أطول من الأولى خارج القفص على بعد مترين تقريباً وموازي له، وبحيث لا يستطيع الشمبانزي الوصول إليها بيده، وإنما يستطيع ذلك باستخدام العصى القصيرة الموجودة داخل القفص، وقد حاول الشمبانزي في أول الأمر الوصول إلى ثمرة الموز باستخدام العصى القصيرة فلم يفلح، ثم توقف قليلاً بعض الوقت ونظر حوله متفحصاً الموقف كله، ثم تناول العصى القصيرة واستخدمها في جلب العصى الكبيرة نحوه، وعندئذ تناول العصى الكبيرة في الحال واستخدمها في الحصول على ثمرة الموز، فمنذ أن أدرك الشمبانزي العلاقة بين العصى الكبيرة وبين ثمرة الموز استطاع أن يوجه سلوكه مباشرة نحو حل المشكلة.



وفي تجربة أخرى أجراها كوهلر أيضاً، وضع الشمبانزي داخل القفص ومعه عصاتان أحداهما رفيعة والأخرى سميكة، وكان معلقاً في القفص على مرأى من الشمبانزي إحدى ثمار الموز. وقد حاول الشمبانزي الوصول إلى الموز باستخدام كل من العصاتين على حدة، ولكن لم يكن طول كل منهما يسمح له بالوصول إلى الهدف وبعد فترة طويلة من هذه المحاولات التي تخللها فترات انتظار ويأس ولعب بالعصاتين على غير هدى أمسك الشمبانزي العصاتين بيديه في وضع معين بحيث كان طرف العصى الرفيعة في فجوة العصا السميكة، وكون عصا أكبر قام باستخدامها في الحال وتم له الحصول على الموز.

ويظهر الاستبصار في كثير من الحالات أثناء التعلم بالمحاولة والخطأ حينما يفهم المتعلم الموقف فهما دقيقاً ويدرك العلاقات الرئيسية فيه، وقد رأينا في تجربة كوهلر التي ذكرناها فيما سبق أن الشمبانزي لم يحل المشكلة عن طريق الاستبصار إلا بعد مرحلة طويلة من المحاولة والخطأ ولكن يلاحظ أن التقدم يحدث أثناء التعلم بالمحاولة والخطأ تدريجياً بينما يحدث التقدم في التعلم بالاستبصار فجأة.

ثم أن في التعلم بالمحاولة والخطأ يقع المتعلم في بعض الأخطاء إذا حاول حل المشكلة من جديد، غير أن عدد الأخطاء يأخذ في النقصان تدريجياً في المحاولات التي تليها، أما في التعلم بالاستبصار فمجرد الوصول إلى الحل يستطيع المتعلم إذا واجه الموقف مرة أخرى أن

يحل المشكلة دون الوقوع في الأخطاء مرة أخرى أو تكون الأخطاء بسيطة بحيث يمكن تداركها.

فالمتعلم عن طريق الإدراك يمكن أن نصفه بالشمول أو بالكلية حيث أن المتعلم يدرك جميع جوانب الموقف التعليمي، ويدرك العلاقات بين هذه الجوانب. فالتعلم عن طريق الإدراك يغطي بعض جوانب القصور في التعلم عن طريق الارتباط الشرطي، وربما لا يدرك المتعلم العلاقة بين الاستجابة والتدعيم إذا تأخر التدعيم فترة معينة بعد حدوث الاستجابة وربما لا يدرك أيضاً العلاقة بين المثير الطبيعي الذي أحدث الاستجابة الطبيعية، والمثير المحايد الذي أصبح بالاقتران مثيراً شرطياً، فإذا لم يحدث الإدراك، والعلاقة، والتمييز بين المواقف لا يتم التعلم.

إذن يتوقف فهم التلميذ للمادة الدراسية على التمييز بين أجزاء المادة، ثم إدراك العلاقات بينها ثم الربط بين هذه الأجزاء لتكون مفهوماً عاماً وشاملاً للمادة، وربما يقوده ذلك إلى نقد وتقويم وتحليل المادة الدراسية بناء على الفهم والإدراك.

وبتطبيق هذا القول على حفظ قطعة من الشعر كمثال: فالتلميذ الذي أحاط بالنص من جميع جوانبه وأدرك العلاقة بين الأبيات بيتاً بيتاً وسطراً سطراً ثم ربط ذلك مع المعنى الكلي تمكن له حفظ القصيدة بشكل أسرع من تلميذ آخر اعتمد على الحفظ والاستظهار دون فهم أو إدراك.

ماذا نستفيد من نظرية الاستبصار أو الإدراك تربوياً:

1- ينبغي أن تصاغ موضوعات الدراسة على هيئة مشكلات يحاول التلميذ بنفسه إدراك العلاقات بين أجزائها وبذلك يكتسب خبرة مباشرة لحلها وحل المشاكل المشابهة لها.

2- يجب أن ننظم الموقف التعليمي للتلميذ بحيث يتمكن من عملية الإدراك والربط بين المفاهيم، وبين أجزاء الموضوع المراد دراسته.

فالمعلم الذي ينظم أفكاره في الدرس يختلف عن المعلم الذي يترك نفسه نهباً للتخبط والعشوائية، ولقد أثبتت الأبحاث التربوية والنفسية أن الموقف التعليمي المنظم يؤدي إلى الفهم بشكل أسرع وأفضل.

3- يمكن للمعلم أن يربط بين الأحداث التاريخية ويساهم مع التلاميذ في إيجاد العلاقة بين هذه الأحداث، كما يمكنه تحليل هذه الحوادث والبحث عن أسبابها ونتائجها

4- في مادة اللغة يفضل تحليل النص الأدبي من حيث المعاني والألفاظ والجرس الموسيقي،

والموسيقى الداخلية والخارجية (الصور البديعة والبلاغة) وإعطاء لمحة عن القائل والمناسبة، والعصر الذي يعيش فيه الشاعر، ومميزات الأدب في ذلك العصر حتى يتمكن التلميذ من إدراك الموقف التعليمي بشكل أفضل.

5- يقوم المعلم بتوجيه التلاميذ إلى كيفية القراءة الصحيحة والاطلاع الصحيح بحيث ينصحهم بضرورة الإلمام الكلي بالمادة المتعلمة ثم تقسيمها إلى موضوعات مترابطة، وهنا يتم الفهم السريع بعد الإدراك الشامل لها.

6- فهم المادة الدراسية وإدراك عناصرها لا يتم بمعزل عن الخبرات السابقة، إذ لا بد أن تعتمد دراساتنا على ما أخذناه في الماضي لذلك ينبغي على المدرس أن يربط بين الموضوعات السابقة والموضوعات الحالية.

نقد نظرية الجيشتالت:

شروط التعلم الجيد:

التعلم عن طريق الارتباط الشرطي أمر مهم جداً لاكتساب الجوانب الوجدانية والانفعالات وغيرها، وقد يتعلم المرء سلوكاً إرادياً نتيجة الارتباط الشرطي بأن يربط بين صوت السيارة والخط الذي تسير عليه فحينما يسمع الصوت يهرع إلى طريق السيارة دون أن يراها والأمثلة كثيرة جداً، ولكن التعلم هنا يأتي من الدرجة الثانية في عملية الارتباط الشرطي والدرجة الأولى هي الأفعال المنعكسة الشرطية. كالخجل واحمرار الوجه، والخوف والقشعريرة....الخ.

لقد وجه نقد إلى نظرية الارتباط الشرطي، مما دعى علماء التربية إلى التفكير بمبدأ التدعيم ومنهم سكينر، وثورانديك، وغيرهم فمبدأ التدعيم مهم جداً للنجاح ولتقوية الفعل والسلوك، ولكن لو لم ندعم السلوك هل التعلم لا يحدث؟ بلى يحدث التعلم ولكن نركز على السرعة وعلى القوة في عملية التعلم نفسها فالتعلم يقوى بالتدعيم ويتم بشكل أسرع.

وهناك مبدأ آخر مهم هو مبدأ الفهم أو إدراك الموقف التعليمي، وبدون الإدراك والفهم لا يتم التعلم، وبدون إدراك العلاقة بين المثير الطبيعي والمثير الشرطي لا يتم التعلم، وبدون إدراك العلاقة بين التدعيم والاستجابة، فإنه لا أثر للتدعيم على عملية التعلم.

ولا نكتفي بهذه الشروط المهمة للتعلم بل هناك شروط أخرى يجب الإشارة إليها، إذ أنه لا يمكن إدراك الموقف التعليمي أو الاستجابة الصحيحة دون توافر شروط خاصة بالمتعلم نفسه ومن هذه الشروط:

أ - النضج:

النضج عامل أساسي من عوامل التعلم ويشمل النضج ثلاثة جوانب أساسية هي:

الجانب العقلي:

ونعني به درجة النمو العامة في الوظائف العقلية المختلفة والتي تتعلق بمادة التعلم والتي تمكن التلميذ من الفهم والتفكير والإدراك.

الجانب الجسمي:

نمو الأعضاء في جسم الإنسان ابتداء من العضلات الدقيقة نمواً يجعلها قادرة على القيام بوظيفتها على الوجه الأكمل.

الجانب الاجتماعي:

قدرة التلميذ على اختيار السلوك الذي يتناسب مع مرحلة نموه وإقامة العلاقات الاجتماعية مع من هم في مثل سنه وقدرته على التكيف مع أصدقائه.

فلا يتم التعلم دون النضج أي لا يمكن أن نعلم تلميذاً على قفز الزانة مثلاً وهو ابن الخمس سنوات، ولا نستطيع أن نعلمه الضرب على الآلة الكاتبة في بداية المرحلة الإبتدائية، كما لا يمكن أن نعلمه الجبر والهندسة، ولا يمكن أن نطلب منه أن يعرف معنى التعاون والإيثار والمشاركة في بداية المرحلة الأبتدائية لأنها اتجاهات اجتماعية تحتاج إلى وقت لاكتسابها ومهارة لاتقانها مع الجماعة.

لذا فالذين يعلمون أطفالهم الكتابة مثلاً في سن مبكرة يساهمون في اكسابهم اتجاهات خاطئة عن الكتابة ذلك لأن نموهم العضلي الدقيق لم يكتمل بعد، وإدراكهم العقلي لما ترمز إليه الحروف لم يكتمل أيضاً.

ولعل التجارب التي أجراها (جيزل) و (تومسون) تدعم هذا الاتجاه إذ حاولا تدريب توأمين على صعود سلم فلما بلغا سن 46 أسبوعاً دربت (أ) لمدة 6 أسابيع بواقع 10 دقائق يومياً على مهارة صعود السلم التي تمكنت من صعوده بعد التدريب في 26 ثانية، أما (ب) فلم تتدرب وصعدته في 45 ثانية ثم قاما بتدريب (ب) لمدة اسبوعين بعد وصولها إلى درجة من النمو الجسمي المعقول فصعدت السلم في 10 ثوان أي سبقت أختها التي دربت قبلها.

وهذا يدل دلالة واضحة على أثر النضج الجسمي والعقلي على الحركة والتعلم السريع ولكن ليس كُلُ سلوك متعلماً، فالسلوك الناتج عن النضج الطبيعي، كالزحف، والمشي،

وإصدار الأصوات، ونمو الأعضاء كلها أمور لا يتعلمها المرء لأنها من مظاهر النمو الطبيعي، ولكن عملية تهذيب الحركة والسلوك هي التي نُعلمها لأطفالنا، فمثلاً يمكننا أن نعلم الطفل كيف يتناول الطعام بالأدوات المعروفة ولو ترك على الطبيعة يأكل ويتناول طعامه طبيعياً ولكن دون تهذيب لاختلفت الصورة (أي كيفية تناول الطعام)، كذلك المشي والكلام الذي يتعلمه من مجتمعه نتيجة احتكاكه ببيئته، بالرغم من أن الأصوات نفسها طبيعية لأن اهتزاز الأحبال الصوتية من مظاهر النمو الطبيعي للمرء إلا أن تهذيب الأصوات في صورة كلمات لها معان يتعلمها الطفل من مجتمعه وبيئته.

لذا يمكن أن نحدد العلاقة بين النضج والتعلم فيما يلي:

أ- هناك فروق بين التغيرات الراجعة للنضج والتغيرات الراجعة للتعلم حيث أن الأولى ترجع في أساسها لعوامل داخلية في الفرد بينما الثانية ترجع إلى مجموعة العوامل الخارجية المحيطة به، فالنضج يعزى إلى العوامل العضوية أو إلى التطورات الناتجة عن تطور فسيولوجي وعقلي، ويحصل النضج حتى أثناء النوم.

ب- يتوقف تعلم موضوع معين على نضج الأجهزة الجسمية والوظائف العقلية التي تعتبر مسؤولة عن أداء الفرد في تعلمه موضوعاً ما. ولا شك أنه من العبث محاولة اكساب فرد القدرة على أداء عمل ما إذا لم يكن نضجه يسمح له بهذا الأداء، ومن هنا يعتبر النضج شرطاً للتعلم.

جـ- تتأثر أساليب النشاط الضرورية للكائن الحي تأثراً قليلاً بالتدريب والممارسة ونقصد بأساليب النشاط الضرورية تلك التي يتوقف عليها أنماط أخرى من السلوك أو التي تيسر له أدنى توافق حيوي ممكن مع البيئة التي يعيش فيها، ومثال ذلك: المشي عند الإنسان، والطيران عند الطيور، والعوم عند السمك...الخ.

د- النضج المصطنع لا علاقة له بالتعلم كتناول المنشطات أو الضوع لمؤثرات خارجية غير طبيعية.

هـ- النضج شرطاً للتعلم، ولكن لا بد من التدريب والممارسة على الشيء المراد تعلمه.

2- الدافع:

كانت النظرة سابقاً إلى الدافع على أنه غريزة تدفع الكائن الحي لسلوك معين، ولكن الغريزة اعتبرها علماء النفس تفسير غيبي للظواهر السلوكية، قد تصدق على الحيوان ولا

تصدق على الانسان إلا في حالات نادرة كتوجه الطفل إلى ثدي أمن حال ولادته لاشباع دافعي الجوع والحُنُوّ، والغريزة والميل الفطري كان يرددها (**ماك دوجال**) كثيراً في مصطلحاته، **إذ يعتبر إن الغرائز هي المحركات للنشاط الانساني ويعرف الغريزة بانها استعداد جسمي مركب يدفع صاحبه إلى إدراك موضوعات معينة والانتباه إليها ويصاحب ذلك الشعور بلذة أو ألم ما أدركت هذه الموضوعات، وأن يسلك نتيجة لذلك سلوكاً معينا الغرض منه حفظ ذاته أو حفظ نوعه.**

وقد وضع بعض علماء النفس في السابق الغرائز وصنفوها وحددوا انفعالاتها ومن هذه الغرائز غريزة البكاء وحددوا انفعالها بالحزن والألم.

غريزة الضحك وانفعالها الفرح والسرور

وغريزة حب الاستطلاع وانفعالها التعجب

وهكذا إلى أن واجهت هذه النظرية انتقادات عنيفة من قبل النفسيين أمثال (**البورت**) الذي قلل من أهمية الغرائز ونادى بمبدأ اسماه مبدأ (**الاستقلال الوظيفي للدافع**) أي أن الدافع عند الانسان البالغ قد ينمو من دوافع سابقة إلا أنها مستقلة عنها، ويغذي بعضها البعض، وقال أن الغرائز البشرية قد تتعدل وتنمو عنها دوافع جديدة تسمى بالعواطف أو الميول أو العقد، من هنا نلاحظ أن البورت خطى خطوة نحو تحديد الدوافع إلا أنه لم ينكر الغرائز كلية، ومن بعده، بدأ مفهوم الدافع تتحدد معالمه على يد (وود ورث) في مؤلفه علم النفس الديناميكي، و (ترولاند) الذي استخدم تعبير الدافعية الانسانية، وثولمان، ويونج وغيرهم.

وخلال هذه الحقبة من الزمن أي من سنة 1880م بدأت تعريفات الدافع تأخذ طريقها إلى الظهور على يد أصحاب النزعة الوظيفية من أمثال: تتشنز، وانجل، وسالي، وسبنسر وديوي وغيرهم.

ويعرف (سالي) الدافع بأنه "**الرغبة التي تسبق العقل والسلوك، أو هي القوة الدافعة**".

ويعرفها جون ديوي "**بأنها الارادة أو الرغبة أو القصد**".

وهناك تعريفات أخرى **للدافع بمعنى الحافز** والذي يعتبره البعض بأنه "**مجموعة من الإجراءات التي تؤثر في معدل الاستجابة**".

تلك لمحة بسيطة عن تطور مفهوم الدافع..

وقبل أن نحدد المفهوم الإجرائي له لابد أن نعرف أن هناك نوعين من الدوافع:

1- **الدوافع الفطرية:**

أي يولد الانسان وهو مزود بها اصلاً كدافع الجوع، والعطش، والتنفس، والإخراج، والجنس، إذ أن هذه الدوافع تشبع حاجات أساسية فطرية وهي الطعام، والشراب، والحياة، وطرح الفضلات، والتناسل.

2- **الدوافع المكتسبة:**

وهي الحاجات التي يكتسبها الفرد ويتعلمها ويشبعها من خلال تفاعله مع البيئة كدافع التعلم ودافع الشهرة، ودافع التملك....الخ.

وهذه الدوافع المكتسبة هي أساس العملية التعليمية والني نحاول عن طريقها أن نحقق أهدافنا التربوية وإذا لم توجد عند التلميذ نحاول إيجادها وتنميتها واستثارتها، كما أن هناك دوافع لا شعورية مكتسبة كدافع التقمص، والكبت، والاسقاط كما سبق ذكره.

* إذن موضوع التعلم هو إشباع الدوافع، فما هو الدافع؟

نحاول هنا أن نضرب بعض الأمثلة حتى يمكننا الوصول إلى تعريف محدد له..

لنفرض أن أحمد ذهب إلى شركة ليعمل، فطلبت منه الشركة شهادة اثبات اتقانه للغة أجنبية غير لغته، ولكن أحمد لم يكن يملك هذه الشهادة، ثم ذهب إلى شركة أخرى فكان لها الطلب نفسه ثم ثالثة وهكذا، ترى ماذا سيفعل أحمد حتى يحصل على الوظيفة في إحدى هذه الشركات؟

بالطبع سيذهب لتعلم اللغة الإنجليزية، إذن هو بحاجة لتعلمها حتى يشبع رغبته ويشبع حاجته الأخرى مثل المركز، أو الوظيفة المحترمة، والملبس الجيد والمتوقع من مستواه الاقتصادي والإجتماعي بشكل عام، إذا الحاجة إلى عمل دفعته إلى تعلم اللغة الأجنبية، فتعلم اللغة إشباع لحاجته أو حاجاته.

إذن الدافع كان من العوامل الأساسية التي دفعته إلى التعلم.

والتلميذ إذا كان بحاجة إلى أن يتعلم، فإن ذلك يدفعه إلى إشباع حاجاته ويندفع إلى التعلم بكل همة ونشاط، **فالدافع إذن عملية إندفاع للعمل بهدف إشباع حاجة لدى الفرد أو لدى الكائن الحي إذا كان الهدف إشباع حاجة بيولوجية فطرية أو حاجة مكتسبة.**

فالحاجة كما يعرفها البعض بأنها "**حالة لدى الكائن الحي تنشأ عن انحراف أو حيد الشروط البيئية عن الشروط البيولوجية الحيوية المثلى اللازمة لحفظ بقاء الكائن الحي**".

ويرتبط بالدافع بعض المفاهيم غير الحاجة منها، الغرض والباعث، والحافز والتدعيم، وغيرها من المفاهيم التي تساعد على التبكير في إشباع الدوافع.

فالغرض "هو الهدف الذي يسعى الكائن الحي إلى تحقيقه عن طريق الدافع كالحصول على وظيفة مثلاً".

والباعث "موقف أو مواقف يحتمل عند الحصول عليها أن نشبع الدوافع كالحصول على المرتب في نهاية الشهر"، إذن الباعث والغرض مواقف خارجية أو دوافع خارجية أو دوافع مكتسبة يتعلمها الكائن الحي وترتبط بإشباع حاجة وإزالة موقف توتر نفسي.

أما الحافز تلك العلاقة التي تربط بين المثيرات الداخلية والعوامل الخارجية للكائن الحي، فالحافز يعرفه البعض، بأنه "المثيرات الداخلية أو الأجهزة العضوية البادئة للنشاط والتي تهيء استعداد الحيوان للقيام بإستجابات متميزة".

والتعريف هنا ينقصه بعض الإجرائية لأنه فسر الحافز تفسيراً فسيولوجياً عصبياً، وجعل منه متغيراً وسيطاً، ولكن كي يجعل منه متغيراً تابعاً لمتغيرات مستقلة أو لشروط سابقة للعمليات العصبية علينا بتحديد العوامل المؤثرة على الحافز أو على التوتر العصبي مثل عدد ساعات الحرمان من الطعام الذي أنتج الجوع أو شدة الصدمة الكهربائية التي دفعت الكائن الحي إلى الابتعاد عن فتح الصندوق....الخ اذن الحافز مرتبط بالحالة النفسية للمتعلم.

وظيفة الدافعية في التعلم وعلاقتها بالاستجابة:

للدوافع أثرها الفعال في عملية التعلم، وتحديد السلوك وتوجيهه بشكل خاص إذ يمكن أن نلخص وظائفها فيما يلي:

1- تمد السلوك بالطاقة أو تحرر الطاقة الانفعالية الكامنة في الكائن الحي.

2- تعمل على توجيه السلوك وجهة معينة، أي تمكن الفرد من اختيار الاستجابة المفيدة وظيفياً في عملية تكيفه نع العالم المحيط به.

3- الدافعية تحدد الكيفية التي يستجيب بها الكائن الحي لمواقف معينة.

كيف يمكن للمعلم أن يستثير الدافع عند المتعلم:

1- يجب أن يكون المعلم ملماً بمعنى الدافع والدافعية حتى يتمكن من توجيه التلاميذ إلى نوع الدراسة المناسبة وكيفية الدراسة الجيدة لاكتساب أفضل الخبرات، كما تكون لديه الدافع نفسه للتدريس أي محباً لمادته ولمهنته.

2- توجيه الأسئلة المناسبة للتلاميذ للتعرف على ميولهم واستعداداتهم ومن ثم الكشف عن دوافعهم وحاجاتهم كي يتمكن المعلم من توزيع خبراته حسب هذه الحاجات والعمل على إشباعها بالكيفية التي يراها مناسبة.

3- قد يكتشف بعض الميول والاهتمامات والحاجات عند التلاميذ التي يمكن أن تستغل لإثارة دوافع مهمة كالتحصيل والقراءة وحل التمارين الحسابية الخ.

فمثلاً لو اكتشف لدى بعض التلاميذ ميله للألعاب والرسوم واقتناء الصور الملونة، ولكن ينقصه الدافع للقراءة، هنا يمكن للمعلم أن يحضر قصة قصيرة مليئة بالرسوم الملونة ويطلب من التلميذ قراءتها، وبعد ذلك يدرك التلميذ لما للقراءة من أهمية في إشباع حاجاته نحو الصور والرسوم...الخ مما يدفعه إلى حب القراءة وإثارة الدوافع لديه.

4- إثارة أسئلة تتحدى قدرات التلاميذ كأسئلة المناقشة وأسئلة التفسير وغيرها التي تثير اهتمامات التلاميذ ودوافعه.

5- إثارة أسئلة تتعلق بمشكلات معينة تقتضي من التلاميذ حلها فهنا يحاول كل تلميذ أن يفوز بشرف حل المشكلة.

3- الممارسة:

من خلال نظرة على التجارب العملية نلاحظ أنه لا يتم التعلم دون ممارسة حقيقية وعمل ذاتي من قبل المتعلم، فالممارسة الذاتية لها أكبر الأثر على عملية التعلم.

فالممارسة منها الذهنية والفكرية مثل الانتباه والتركيز والاستماع إلى نشرة أخبار أو مشاهدة شريط سينمائي وهذا ما نسميه بالخبرات غير المباشرة، أما المهارات الحركية كالسباحة ولعب كرة القدم، والضرب على الآلة الكاتبة وقيادة السيارة لا بد كي يتعلمها الفرد من ممارستها ممارسة حقيقية يدوية حركية وذهنية معاً، ولا يختلف الأمر في تعلم المهارات الأخرى ككيفية تناول الطعام، وكيفية الجلوس على المائدة وغسل اليدين ومهارة الحديث، والتخاطب مع الناس.... الخ.

كما أن الاتجاهات نتعلمها بالممارسة كالتعاون، وحب الغير والمشاركة والإيثار...الخ.

4-التمرين والتكرار:

الممارسة تختلف عن التمرين والتكرار من حيث درجة الأداء، فالممارسة عمل نهدف منه تعليم المرء شيئاً ما ونقول أنه أجاد هذا العمل، ولكن التمرين والتكرار يؤكد على عملية التعلم ونهدف منه ربط الأفكار والمعاني وتثبيتها في ذهن المتعلم.

والتمرين له شروط منها الاستمرارية، والفواصل الزمنية، أي التدريب الموزع على فترات يساعد في تجديد النشاط ولكن أخذ قسط من الراحة يحتاج إلى توجيه وإرشاد ومعرفة المتعلم لنتائج التدريب.

واستمرارية التدريب لها أهميتها أيضاً أي عدم الاعتماد على فترة معينة للتدريب بل ينبغي الاستمرار فيه حتى يكتسب التلميذ مزيداً من الخبرات.

5- معرفة نتائج التعلم:

النتيجة نفسها تعتبر تدعيماً للعمل المستمر المثمر، فالتلميذ الذي يعرف نتيجته يساعد ذلك على مزيد من الجهد والاجتهاد، فإذا كانت الدرجة عالية أعطته الثقة في نفسه للإبداع والإبتكار، وإذا كانت الدرجة منخفضة كانت حافزاً له على الاجتهاد إذ يجب أن يراعى هنا التوجيه والإرشاد، وطمأنة التلميذ أن الاختبار ليس هدفاً في حد ذاته، والتركيز على الجوانب الصحيحة في الإجابات، فمثلاً إذا كانت درجة تلميذ 40% في إحدى الاختبارات، فكثير من المعلمين يركزون على إخفاق التلميذ في 60% من المعلومات، ولكن الأفضل جعل ال 40% مركزاً للاهتمام والتدعيم والتوجيه للتغلب على المشاكل والصعوبات التي حالت دون الوصول إلى ال 60% من الدرجات الباقية، وهكذا.

6- الاهتمام بالأسس التربوية والنفسية:

تلك الأسس التي تساهم في إنجاح العملية التربوية كالتخطيط السليم، وتطوير المنهج واستخدام الوسيلة الجيدة، وتطوير المبنى المدرسي والكتاب المدرسي والأخذ بالمفاهيم الجديدة للإدارة المدرسية، والتوجيه الفني تلك موضوعات المؤلف الذي بين أيدينا، فمراعاتها تحقق حتماً تقدماً في التعليم والتعلم.

من خلال عرضنا لشروط التعلم..

ما واجب المعلم إزاء هذه الشروط وكيف يمكن أن يطبقها عملياً؟

أولاً: أن يقوم التعليم على نشاط المتعلم نفسه، فالخبرة التي يمارسها المتعلم هي التي تبقى معه آثارها لأنها حينئذ تصبح من تكوينه العقلي والعاطفي، تأمل موقفاً تعليمياً عن السباحة يجري بطريق الوصف وموقفاً آخر تتم فيه السباحة عملياً.

فلا شك أن الموقف الثاني أفضل من الموقف الأول....

ثانياً: أن يكون الموقف التعليمي ذا معنى عند المتعلم ويتوفر هذا إذا كان التلميذ قادراً على

إدراك العلاقة بين ما يتعلمه وبين مواقف الحياة خارج المدرسة وأن ما يتعلمه مفيداً في حياته (قارن بين دراسة مربع على السبورة ودراسته في حقل المدرسة لزراعته بالزهور مثلاً).

ثالثاً: أن يقترن التعلم بميل التلميذ للموضوع ويقوم عليه، فالتعلم عملية إيجابية يبذل فيها التلميذ جهداً، لذلك يجب الاهتمام بدوافع التلاميذ وميولهم عند تعليمهم (قارن بين درس عن حمى التيفوئيد بدون إثارة ودرس عن الموضوع نفسه استغلت فيه إصابة تلميذ بهذا المرض، ففي الموقف الأول سيقف التعلم عند نهاية الحصة، أما في الموقف الثاني فسيقتحم الموقف التعليمي منازل التلاميذ ويستفيد كل فرد في الأسرة منه.

رابعاً: أن يكون الموقف التعليمي غني بالعناصر بحيث تتعدد الأشياء التي تمسها عملية التعلم، فالتلميذ يتعلم الحساب مثلاً ولكنه أثناء تعلمه للحساب يتعلم الترتيب في الكتابة والأناة في التفكير، والنظافة، فإذا أهمل عمله قد يتعلم العكس، لذلك يجب العناية بما يتعلمه التلميذ على هامش الموضوع الأصلي.

خامساً: أن يشعر التلميذ أثناء تعلمه أنه عضو في جماعة، تأمل الفرق بين تلميذ يرسم شيئاً في عزلة، وتلميذ يتنافس مع جماعة في رسم ستارة لمسرحية يقوم تلاميذ الفصل بأدائها، فالعملية الثانية تشعر التلميذ بأهميتها بالنسبة للمجموعة وتشجع في نفسه التنافس الشريف وتجعله يُقَيِّمْ عمله بالنسبة لعمل زملائه، بمعنى أنه ينتظر حكم الغير على عمله فيتقنه.

سادساً: أن تكون العلاقة بين التلميذ والمعلم علاقة طيبة وغالباً ما نحب مواداً معينة لأننا أحببنا معلمي تلك المواد.

فشعور التلميذ باحترام المعلم له يعطيه الثقة في نفسه ويسهل عملية التعلم والعكس صحيح.

الباب الرابع

التربية العملية وتحضير الدروس

الفصل الثاني عشر
التربية العملية وتحضير الدروس

التدريب العملي والتربية العملية.

تحدثنا في الفصول السابقة عن أهم الموضوعات التربوية والنفسية التي تساهم في تنمية المعلمين علميا ومهنيا وتربويا، وتعمل على اعدادهم الاعداد الأمثل لمهنة التدريس، تلك المهنة التي تحتاج إلى مهارات وقدرات خاصة، حيث لم تعد مجالا للتجارب العشوائية لاولئك الذين لم يعدوا ولم يؤهلوا لمهنة التعليم.

ولكننا نرى أن الاعداد النظري العلمي والتربوي لم يعد كافيا لتحقيق الأهداف المرجوة من كليات التربية ومعاهد المعلمين والمعلمات، لذا لا بد من أن يستكمل هذا الموضوع شقه الثاني والأهم وهو التدريب العملي على مهنة التدريس، وذلك للتعرف على جوانبه والاحاطة بهذه الجوانب.

فالتدريب العملي والاحتكاك المباشر بالمواقف التعليمية يعتبر تهيئة للطالب، تماما كالطبيب الذي يمارس مهنة الطب لا بد له من التدريب قبل ممارسة المهنة وبعد التخرج مباشرة، والمعلم لا بد له أن يتدرب على التدريس في المدارس المعدة لذلك، ولا يجب أن يتم التخرج كمعلم إلا بعد المعاناة المباشرة، وتطبيق المعلومات والخبرات النظرية عمليا على أرض الواقع، فهناك فرق كبير بين من يتعلم السباحة على أرض غرفة مبلطة ملساء وبين من يتعلمها في حمامات السباحة أو في مياه البحر، فشتان بين الصورتين، ولكن ماذا نعني بالتدريب العملي؟

نعني بالتدريب العملي: **الممارسة الفعلية لتدريس موضوعات حقيقية لتلاميذ المرحلة التي أعد لها طالب معهد المعلمين أو طالب كلية التربية، ويتضمن التطبيق الخبرات العلمية والعملية التي اكتسبها الطالب في الكلية أو المعهد، كما يتضمن كذلك ما يتعلق بالمهارات اللازمة للمهنة من اعداد للدروس واجادة العرض والتمكن من المادة العلمية وطريقة التعامل مع الإدارة والمعلمين في المدرسة والتلاميذ، كما يشمل التطبيق استخدام الوسيلة التعليمية من حيث صناعتها وانتاجها، ومناسبتها لموضوع الدرس، واختيار الوقت المناسب لها، وحسن استغلالها واستغلال عناصر البيئة المحلية المتوفرة.**

ولعل نظام التربية العملية بدءا بالتهيئة النظرية في المعهد أو الكلية وانتهاء بالاختيار النهائي يستأثر التدريب العملي للطالب بالنصيب الأكبر من هذا النظام، سوف نستعرض في هذا الجزء كل ما يتعلق بالتربية العملية والتدريب العملي.

التربية العملية

معناها ومفهومها:

نقصد بالتربية العملية "**التطبيق الفعلي لمجموع الحقائق والمفاهيم والمعلومات والحقائق التي اكتسبها الطالب أثناء اعداده الأكاديمي**" والاعداد الاكاديمي يقصد به الاعداد النظري والعملي داخل المعهد أو الكلية، والتربية العملية بهذا المفهوم هي المحك الحقيقي الذي يحدث عملية التأثير والتأثر، حيث يواجه المعلم المتدرب الموقف التعليمي بكل جوانبه، ويعطي ما لديه من خبرات ويتلقى ردود الأفعال من جميع الجهات بدءا بالتلميذ المتعلم وانتهاءا بالمشرف على التطبيق والتدريب مرورا بالمعلمين والادارة المدرسية، لذا فهو يحاول أن يترك بصماته في مدرسة التطبيق، وفي الوقت نفسه يواجه التدعيمات الايجابية والسلبية، ومن هنا تبدأ عملية التأثير والتأثر التي نتحدث عنها، فبقدر ما يفيد المعلم المتدرب تلاميذه من خبراته، فإنه بالتالي يكتسب خبرات واتجاهات ومواقف مهنية جديدة.

فمرحلة (1) الاعداد المهني عن طريق التدريب خطوة مهمة من خطوات علم مهارة التدريس، إذ تأتي بعدها مرحلة (2) التثبيت، أي مزاولة المهنة رسميا، وممارسة السلوك المصاحب لعملية التعليم لفترة زمنية طويلة نسبيا، ثم مرحلة (3) الاستقلالية، أي تصبح للمعلم شخصيته في التعرف على مشاكل التعليم وابداء الرأي فيها والمشاركة في ايجاد الحلول لها.

أهمية التربية العملية:

تكمن أهمية التربية العملية في كونها مرحلة اعداد للمعلم الطالب، حيث أن مسؤوليته داخل المدرسة تكون مرتبطة بمسؤولية المشرف على التطبيق، ومن جهة أخرى تعتبر فرصة نادرة له كي يستفيد من أخطائه التي لا يحاسب عليها مهنيا، بقدر ما يوجه إلى كيفية معالجتها بالطرق السليمة، وتكون هذه الأخطاء متصلة أحيانا بالعلم ومجال التخصص، وأحيانا أخرى تتعلق بالجوانب الفنية للتدريس مثل ضبط الفصل، والتكيف مع العملية التعليمية ككل، لذا عن طريق التدريب يكتسب الطالب المعلم مهارة التدريس ويتعرف على المواقف التعليمية المتشابكة البسيطة منها والمعقدة، كما أن التدريب يساعده على استرجاع

معلوماته النظرية العلمية والتربوية، ويتعرف على خصائص نمو التلاميذ ومشاكلهم عن قرب، كما يتعرف على طبيعة الإدارة المدرسية ويتعامل معها مباشرة، ويدرك أهمية ايجاد العلاقات الإنسانية بينه وبين جميع العاملين بالمدرسة وبينه وبين التلاميذ.

ومن فوائد التربية العملية أيضا أنها تساعد الطالب المتدرب على اتخاذ أسلوب أو طريقة في التعامل مع التلاميذ داخل الفصل وخارجه، وربما يثبت نسبيا على هذا الأسلوب أو تلك الطريقة مستقبلا، كما يتدرب على انتاج واستخدام الوسيلة التعليمية ويتعلم كيف يرسم استراتيجية التحضير بشكل عام، وتحضير الوسيلة التعليمية على وجه الخصوص، وتعمل التربية العملية على ترسيخ الاعتقاد بأهمية المهنة والايمان العميق بها وبأهدافها، ويتعلم الطالب من خلال التربية العملية كيفية التعامل مع التلاميذ، وكم هي عملية شاقة أن يتحول من طالب إلى معلم، من طالب ليست لديه أية مسؤولية إلا الدراسة والاجتهاد، إلى معلم مطالب بمسؤوليات كبيرة وعظيمة، وعليه أن يثبت نفسه في الميدان، لذا فالاحتكاك بالتلاميذ يعلم طلاب كليات التربية بعض الاتجاهات الضرورية نحو معلميهم والمشرفين عليهم وزملائهم في المدرسة من معلمين وعاملين وإدارة ونحوه.

أهداف التربية العملية:

ليس المهم صياغة أهداف محددة ومجردة للتربية العملية، ولكن الأهم هو ترجمة هذه الأهداف إلى سلوك واجراءات يقوم بها المتدرب وباشراف دقيق من أساتذته أكان ذلك في المعهد أو في الكلية أثناء فترة التهيئة، أو في أثناء التطبيق العملي.

ومن أهداف التربية العملية ما يلي:

1- أن يطبق الطالب الأساليب التربوية الحديثة التي اكتسبها أثناء اعداده النظري، وأن يجرب بعض الطرق التربوية الحديثة مثل طريقة المشروع، وطريقة الوحدات، وطريقة المناقشة وغيرها من الطرق التي درسها في الكلية أو المعهد شريطة ألا يتعدى الطالب المتدرب حدود المادة والمقرر خوفا من ضعضعة النظام المعمول به في المدرسة.

2- أن يحضر في كراسته الخاصة الدروس المحددة له أثناء التطبيق بحيث يراعي في اعدادها الأسس السليمة للتحضير، وينفذ الأساليب التي يراها مناسبة للموقف التعليمي.

3- أن يحسن التعامل مع الإدارة المدرسية والمعلمين ويتفاعل معهم كواحد منهم، يتأثر بهم ويؤثر فيهم باعتباره واحدا منهم والأحداث مهنيا، ويجب أن يجيد اقامة العلاقات الإنسانية معهم.

4- أن يتابع تطور التلاميذ ونموهم سلوكيا، ويعمل على توجيههم والاشراف عليهم.

5- أن يراعي أثناء التطبيق أسس التعلم ونظرياته، ومراحل نمو التلاميذ والفروق الفردية بينهم، ويطبق ما استفاده واكتسبه من معلومات وخبرات ومهارات من دراسته العلمية والتربوية في الكلية أو المعهد.

6- أن يجيد مادة الدراسة (التخصص) ويتقنها ويبتعد عن الأخطاء البليغة التي تؤثر في نمو التلاميذ لغويا أو علميا معرفيا، أو تؤثر في اكسابهم بعض المفاهيم والاتجاهات الخاطئة، لذا يجب أن يبتعد المطبق عن هذه المنزلقات العشوائية الخطيرة، ومن هنا تأتي أهمية التحضير الذهني والكتابي في كراسة التحضير قبل الدرس .

7- أن يحاول الربط بين مادة الدراسة وعناصر البيئة المحلية المادية منها والمعنوية، وذلك كي يسهل عملية النماء الفكري لدى التلاميذ، ويخرج معهم من النمطية في الأداء اليومي الروتيني.

8- أن يشارك في أوجه النشاط داخل المدرسة، ويساهم مع المعلمين والإدارة في التخطيط التربوي والتعرف على المشاكل التربوية والمساهمة في حلها معهم، وفي خارج المدرسة أيضا يجب أن يساهم الطالب المتدرب في خدمة البيئة والعمل مع المسؤولين على توسيع نطاق الخدمات المدرسية كي تشمل المجتمع من حيث محو الأمية، والتعليم المجاني أو بأجر رمزي في الليل لمن يرغب في الحلم الأكاديمي أو المهني من أفراد المجتمع.

9- أن ينتج العديد من الوسائل التعليمية التي تتعلق بالموضوعات التي يدرسها، وتتعلق بمادة تخصصه بشكل خاص بهدف اثراء الموقف التعليمي.

10- أن يتعاون مع المشرفين التربويين الذين يشرفون عليه، أكان ذلك بتنفيذ توجيهاته أو باحترامهم وتقدير مجهوداتهم.

11- أن يمارس الطالب أثناء التطبيق جميع ما يتعلق بالمواقف التعليمية والتربوية داخل المدرسة وخارجها كالتصحيح والتقويم وحفظ النظام، وحضور طابور الصباح، والتخطيط للاشراف والتخطيط للرحلات التي تقوم بها المدرسة الكشفية منها والترفيهية والتعليمية، والمشاركة في تنفيذ ما خطط له.

12- أن يتدرب على اجراء البحوث الميدانية التي تتعلق بالعملية التربوية والتعليمية بشكل عام، والتي تتعلق بمشاكل التلاميذ التعليمية والتعلمية على وجه الخصوص.

تلك أهم الأهداف الإجرائية التي تسعى الكلية أو المعهد تحقيقها من خلال التربية العملية، وكل هذه الأهداف تنصب على الطالب المتدرب، لأنه تماما كتلميذ المدرسة الذي يتعلم مهارات ويكتسب خبرات جديدة، فهو مستهدف من عملية التدريب، وينصب عليه الاهتمام لكن من أجل تنميته مهنيا واعداده لوظيفة التعليم كي يكون ناجحا فيها مستقبلا.

فترات التربية العملية:

تقسم التربية العملية بشكل عام إلى فترتين أساسيتين، وتقع مسؤولية تنظيم هاتين الفترتين على عاتق الكلية أو المعهد، ويختلف التنظيم الزمني والاجرائي من بلد لآخر ومن كلية لأخرى ومن معهد لآخر، ولكن تتفق جميع الاتجاهات حول طبيعة هاتين الفترتين وهما:

أولا: فترة التهيئة:

تعتبر هذه الفترة من أهم فترات اعداد المعلمين لمهنة التعليم، حيث يتعرف الطالب من خلالها على كل ما يتعلق بالتربية وطرقها وأساليبها وأهداف التعليم في كل مرحلة، كما يتعرف على كيفية التحضير للدرس تبعا لطريقة التدريب التي يختارها، وينظم أفكاره بناء على هذاالتحضير، كما يتدرب الطالب على كيفية صنع واعداد واستخدام الوسيلة التعليمية، كما يتعرف على أساليب التعامل مع التلاميذ وكيفية تطبيق ما استفاده من دراسات نظرية في حياته العملية مستقبلا، وربط المفاهيم والنظريات التربوية والنفسية ومراحل النمو وخصائصه بالواقع العملي أثناء التطبيق.

وفترة التهيئة تحددها الجهة المختصة في الكلية أو المعهد أو الجامعة، ولكن ينبغي أن تكون فترة معقولة للالمام بكل ما مر ذكره، لأن عامل الوقت مهم، وتكون التهيئة داخل المعهد أو الكلية.

من يقوم بمهمة التهيئة:

في كليات التربية يقوم بها أساتذة متخصصون، وكل شعبة من شعب التخصص تُهَيَّأ من قبل متخصص في المادة، فمثلا شعبة اللغة العربية يقوم بتهيئة طلابها متخصص في مجال طرق تدريس اللغة العربية، وشعبة العلوم يقوم بالمهمة ذاتها متخصص في طرق تدريس العلوم، ومن المستحسن أن يكون المتخصص التربوي ذا مؤهل جامعي في مادة التدريس نفسها مثلا المتخصص الأول يكون حاملا لشهادة البكالوريوس فما فوق في العلوم وهكذا.

أما في المعاهد، فيقوم بهذه المهمة مدرسون أكفاء، مؤهلون تأهيلاً علمياً وتربوياً عالياً،

ومتخصصون في مادة تخصص الطالب، ويساعدهم متخصصون في مادة التربية وعلم النفس التربوي، فمثلاً قسم العلوم يشرف عليه مدرسان أحدهما لمادة العلوم والآخر لمادة التربية وعلم النفس وهو الذي يقوم بتأهيلهم تربوياً، كذلك قسم الرياضيات، والتربية الرياضية والتربية الفنية، ولا يعني تأهيل الطالب تربوياً من قبل المختص في مجال التربية إعفاء مدرسي المواد من عملية الربط بين مادة التخصص والتربية، بل لا بد أن يعمل كلا من مدرس المادة، ومدرس مادة التربية وعلم النفس التربوي على عملية الربط بين الجانبين المُهِمَّيْنْ الذين يكملان بعضهما البعض، لأن التدريس في المستقبل سوف يعتمد على كليهما التخصص، والفن في الأداء، بمعنى أن طريقة التدريس علم وفن في آن واحد.

وظيفة المشرف على تهيئة الطلاب:

تكون وظيفة الأستاذ المختص في الكليات بتدريس الطلاب الأهداف التربوية بشكل عام، وأهداف المرحلة التي يدرس لها الطالب مستقبلاً وأهداف مادة التخصص بشكل خاص، هذا ويدرسهم أيضاً أنواع طرق التدريس، والطرق المناسبة لتدريس مادة التخصص، مع توضيح جوانب القوة وجوانب الضعف في كل طريقة.

كما يتدرب التلاميذ على تحضير الدروس، وإلقاء بعضها داخل قاعة المختبرات كي تتوافر الفرصة للمشرف وزملاء الطالب للتعرف على جوانب القوة وجوانب الضعف لدى الطالب المتدرب وتوجيهه إلى النقاط التي يجب أن يتلافاها مستقبلاً أثناء التطبيق العملي في مدارس التطبيق.

هذا ومن الضروري القيام بعملية الربط أثناء التحضير وأثناء التدريس التجريبي بين مادة الدراسة، والأسس التربوية والنفسية ومحاولة تطبيق هذه الأسس ما أمكن، ثم من الضروري أثناء فترة التهيئة من تدريب الطالب على كيفية انتاج واستخدام الوسائل التعليمية، ولا مانع من مشاركة المدرس المختص في الوسائل التعليمية للمساهمة في دفع الطالب المتدرب على انتاج واستخدام الوسيلة والإشراف على ذلك.

أما في المعاهد، فيقوم مدرس المادة المتخصص بالعمل نفسه تقريباً حيث يعد الطالب من الناحية العلمية، أما مدرس التربية وعلم النفس فيقوم بشرح شروط التعلم الجيد، وأهم طرق التدريس وخصائص نمو التلاميذ في جميع المراحل، وفي مرحلة الإعداد خصوصاً، كما يقدم لطلابه مجموعة من طرق التدريس التي تصلح لتدريس مادة التخصص، وطريقة التحضير العامة من حيث المقدمة وفائدتها، والأهداف السلوكية وماهيتها وكيفية صياغتها

وفوائد هذه الصياغة، والوسائل التعليمية كجزء من استراتيجية المعلم داخل حجرة الدراسة وخارجها، ونقاط النقاش وكيفية ترتيبها حسب موضوع الدرس، والتقييم بأنواعه، ومتى يكون التقييم وشروط التقييم الجيد، وتسمى هذه الخطة العامة باستراتيجية التحضير قبل التدريس.

وقبل النزول إلى الميدان العملي يجب أن يكون الطالب المتدرب ملماً بالأسس العامة التي يقوم عليها التعليم، وأهداف التعليم بشكل عام وأهداف كل مرحلة تعليمية والتركيز على مرحلة التخصص كما ذكرنا، ويجدر بنا أن نذكر كلا منهم بالتفصيل حيث تبنينا الأسس العامة التي يقوم عليها التعليم في المملكة العربية السعودية، كذلك أهداف التعليم بشكل عام. ثم نتحدث عن أهداف كل مرحلة من مراحل التعليم بعد ذلك.

ولقد كان لتبنينا فلسفة التعليم بالسعودية لارتباطها بالعقيدة الإسلامية والقيم الإسلامية بشكل عام، وربط القيم والعقيدة بالاتجاهات العلمية المعاصرة من جهة والبيئة العربية من جهة أخرى.

أولاً: الأسس العامة التي يقوم عليها التعليم*:

1- الإيمان بالله رباً وبالإسلام ديناً وبمحمد صلى الله عليه وسلم نبياً ورسولاً.

2- التصور الإسلامي الكامل للكون والإنسان والحياة، وأن الوجود كله خاضع لما سنه الله تعالى، ليقوم كل مخلوق بوظيفته دون خلل أو اضطراب.

3- الحياة الدنيا مرحلة إنتاج وعمل، يستثمر فيها المسلم طاقاته عن إيمان وهدى للحياة الأبدية الخالدة في الدار الآخرة، فاليوم عمل ولا حساب، وغدا حساب ولا عمل.

4- الرسالة المحمدية هي المنهج الأقوم للحياة الفاضلة التي تحقق السعادة لبني الإنسان وتنقذ البشرية مما تردت فيه من فساد وشقاء.

5- المثل العليا التي جاء بها الإسلام لقيام حضارة إنسانية رشيدة بناءة تهتدي برسالة محمد صلى الله عليه وسلم، لتحقيق العزة في الدنيا والسعادة في الدار الآخرة.

6- الإيمان بالكرامة الإنسانية التي قررها القرآن الكريم وأناط بها القيام بأمانة الله في الأرض. **(ولقد كرمنا بني آدم وحملناهم في البر والبحر ورزقناهم من الطيبات وفضلناهم على كثير ممن خلقنا تفضيلا).**

* انظر فلسفة التعليم في الأردن في الصفحات السابقة.

7- فرص النمو مهيأة أمام الطالب للمساهمة في تنمية المجتمع الذي يعيش فيه ومن ثم الإفادة من هذه التنمية التي شارك فيها.

8- تقرير حق الفتاة في التعليم بما يلائم فطرتها ويعدها لمهمتها في الحياة على أن يتم هذا بحشمة ووقار، وفي ضوء شريعة الإسلام، فإن النساء شقائق الرجال.

9- طلب العلم فرض على كل فرد بحكم الإسلام. ونشره وتيسيره في المراحل المختلفة واجب على الدولة بقدر وسعها وامكانياتها.

10- العلوم الدينية أساسية في جميع سنوات التعليم الإبتدائي والمتوسط والثانوي بفروعه والثقافة الإسلامية مادة أساسية في جميع سنوات التعليم العالي.

11- توجيه العلوم والمعارف بمختلف أنواعها وموادها منهجاً وتأليفاً وتدريساً، وجهة إسلامية في معالجة قضاياها والحكم على نظرياتها وطرق استثمارها حتى تكون منبثقة من الإسلام متناسقة مع التفكير الإسلامي السديد.

12- الاستفادة من جميع أنواع المعارف الإنسانية النافعة على ضوء الإسلام، للنهوض بالأمة ورفع مستوى حياتها، فالحكمة ضالة المؤمن أني وجدها فهو أولى الناس بها.

13- التناسق المنسجم مع العلم والمنهجية التطبيقية (التقنية) باعتبارهما من أهم وسائل التنمية الثقافية والاجتماعية والاقتصادية والصحية، لرفع مستوى أمتنا وبلادنا والقيام بدورنا في التقدم الثقافي العالمي.

14- ربط التربية والتعليم في جميع المراحل بخطة التنمية العامة للدولة.

15- التفاعل الواعي مع التطورات الحضارية العالمية في ميادين العلوم والثقافة والآداب بتتبعها والمشاركة فيها وتوجيهها بما يعود على المجتمع والإنسانية بالخير والتقدم.

16- الثقة الكاملة بمقومات الأمة الإسلامية وإنها خير أمة أخرجت للناس، والإيمان بوحدتها على اختلاف أجناسها وألوانها وتباين ديارها (**إن هذه أمتكم أمة واحدة وأنا ربكم فاعبدون**) (الأنبياء-92).

17- الارتباط الوثيق بتاريخ أمتنا وحضارة ديننا الإسلامي والإفادة من سير أسلافنا، ليكون ذلك نبراساً لنا في حاضرنا ومستقبلنا.

18- التضامن الإسلامي في سبيل جمع كلمة المسلمين وتعاونهم ودرء الأخطار عنهم.

19- احترام الحقوق العامة التي كفلها الإسلام وشرع حمايتها حفاظاً على الأمن وتحقيقاً

لاستقرار المجتمع المسلم في الدين والنفس والنسل والعرض والعقل والمال.

20- التكافل الاجتماعي بين أفراد المجتمع تعاوناً ومحبة وإخاء وإيثاراً للمصلحة العامة على المصلحة الخاصة.

21- - النصح المتبادل بين الراعي والرعية بما يكفل الحقوق والواجبات، وينمي الولاء والإخلاص.

22- شخصية المملكة العربية السعودية متميزة بما خصها الله به من حراسة مقدسات الإسلام وحفاظها على مهبط الوحي، واتخاذها الإسلام عقيدة وعبادة وشريعة ودستور حياة، واستشعار مسؤوليتها العظيمة في قيادة البشرة بالإسلام وهدايتها إلى الخير.

23- الأصل هو أن اللغة العربية لغة التعلم في كافة مواده وجميع مراحلة إلا ما اقتضت الضرورة تعليمه بلغة أخرى.

24- الدعوة إلى الإسلام في مشارق الأرض ومغاربها بالحكمة والموعظة الحسنة من واجبات الدولة والأفراد وذلك هداية للعالمين وإخراجاً لهم من الظلمات إلى النور وارتفاعاً بالبشر في مجال العقيدة إلى مستوى الفكر الإسلامي.

25- الجهاد في سبيل الله فريضة محكمة وسنة متبعة وضرورة قائمة وهو ماض إلى يوم القيامة.

36-- القوة في أسمى صورها وأشمل معانيها: قوة العقيدة، وقوة الخلق، وقوة الجسم " فالمؤمن القوي خير وأحب إلى الله من المؤمن الضعيف، وفي كل خير".

ثانياً: غاية التعليم وأهدافه العامة:

1- غاية التعليم فهم الإسلام فهماً صحيحاً متكاملاً، وغرس العقيدة الإسلامية ونشرها وتزويد الطالب بالقيم والتعاليم الإسلامية وبالمثل العليا، وإكسابه المعارف والمهارات المختلفة وتنمية الاتجاهات السلوكية البناءة، وتطوير المجتمع اقتصادياً واجتماعياً وثقافياً، وتهيئة الفرد ليكون عضواً نافعاً في بناء مجتمعه.

الأهداف الإسلامية العامة التي تحقق غاية التعليم:

2- تنمية روح الولاء لشريعة الاسلام، وذلك بالبراءة من كل نظام أو مبدأ يخالف هذه الشريعة واستقامة الأعمال والتصرفات وفق أحكامها العامة الشاملة.

3- النصيحة لكتاب الله وسنة رسوله بصيانتهما ورعاية حفظهما وتعهد علومهما والعمل بما جاء فيهما.

4- تزويد الفرد بالأفكار والمشاعر والقدرات اللازمة لحمل رسالة الإسلام.

5- تحقيق الخلق القرآني في المسلم والتأكيد على الضوابط الخلقية لاستعمال المعرفة (إنما بعثت لأتمم مكارم الأخلاق).

6- تربية المواطن المؤمن ليكون لبنة صالحة في بناء أمته ويشعر بمسؤوليته لخدمة بلاده والدفاع عنها.

7- تزويد الطالب بالقدر المناسب من المعلومات الثقافية والخبرات المختلفة التي تجعل منه عضوا عاملا في المجتمع.

8- تنمية إحساس الطلاب بمشكلات المجتمع الثقافية والاقتصادية والاجتماعية، وإعدادهم للاسهام في حلها.

9- تأكيد كرامة الفرد وتوفير الفرص المناسبة لتنمية قدراته حتى يستطيع المساهمة في نهضة الأمة.

10- دراسة ما في هذا الكون الفسيح عن عظيم الخلق، وعجيب الصنع، واكتشاف ما ينطوي عليه من أسرار قدرة الخالق للاستفادة منها وتسخيرها لرفع كيان الاسلام واعزاز أمته.

11- بيان الانسجام التام بين العلم والدين في شريعة الاسلام، فإن الاسلام دين ودنيا والفكر الاسلامي يفي بمطالب الحياة البشرية في أرقى صورها في كل عصر.

12- تكوين الفكر الاسلامي المنهجي لدى الأفراد، ليصدوا عن تصور اسلامي موحد فيما يتعلق بالكون والإنسان والحياة ما يتفرع عنها من تفصيلات.

13- رفع مستوى الصحة النفسية بإحلال السكينة في نفس الطالب وتهيئة الجو المدرسي المناسب.

14- تشجيع وتنمية روح البحث والتفكير العلميين وتقوية القدرة على المشاهدة والتأمل وتبصير الطلاب بآيات الله في الكون وما فيه، وإدراك حكمة الله في خلقه لتمكين الفرد من الاضطلاع بدوره الفعال في بناء الحياة الاجتماعية وتوجيهها توجيها سليما.

15- الاهتمام بالانجازات العالمية في ميادين العلوم والآداب والفنون المباحة، وإظهار ما تقدم

العلوم ثمرة لجهود الإنسانية عامة، وإبراز ما أسهم به أعلام الاسلام في هذا المجال وتعريف الناشئة برجالات الفكر الاسلامي، وتبيان نواحي الابتكار في آرائهم وأعمالهم في مختلف الميادين العلمية والعملية.

16- تنمية الفكر الرياضي والمهارات الحسابية والتدرب على استعمال لغة الأرقام والافادة منها في المجالين العلمي والعملي.

17- تنمية مهارات القراءة وعادة المطالعة سعيا وراء زيادة المعارف.

18- اكتساب القدرة على التعبير الصحيح في التخاطب والتحدث والكتابة بلغة سليمة وتفكير منظم.

19- تنمية القدرة اللغوية بشتى الوسائل التي تغذي اللغة العربية، وتساعد على تذوقها وإدراك نواحي الجمال فيها أسلوبا وفكرة.

20- تدريس التاريخ دراسة منهجية مع استخلاص العبره منه، وبيان وجهة نظر الاسلام فيما يتعارض معه، وإبراز المواقف الخالدة في تاريخ الاسلام وحضارة أمته حتى تكون قدوة لأجيالنا المسلمة، تولد لديها الثقة والايجابية.

21- تبصير الطلاب بما لوطنهم من أمجاد إسلامية تليدة، وحضارة عالمية إنسانية عريقة، ومزايا جغرافية وطبيعية واقتصادية وبما لمكانته من أهمية بين أمم الدنيا.

22- فهم البيئة بأنواعها المختلفة، وتوسيع آفاق الطلاب بالتعرف على مختلف أقطار العالم وما يتميز به كل قطر من إنتاج وثروات طبيعية، مع التأكيد على ثروات بلادنا ومواردها الخام، ومركزها الجغرافي، والاقتصادي، ودورها السياسي القيادي في الحفاظ على الاسلام والقيام بواجب دعوته وإظهار مكانة العالم الاسلامي والعمل على ترابط أمته.

23- تزويد الطلاب بلغة أخرى من اللغات الحية على الأقل بجانب لغتهم الأصلية للتزود من العلوم والمعرف والفنون والابتكارات النافعة، والعمل على نقل علومنا ومعارفنا إلى المجتمعات الأخرى وإسهاما في نشر الاسلام وخدمة الإنسانية.

24- تعويد الطلاب العادات الصحية السليمة ونشر الوعي الصحي.

25- إكساب الطلاب المهارات الحركية التي تستند إلى القواعد الرياضية والصحية لبناء الجسم السليم حتى يؤدي الفرد واجباته في خدمة دينه ومجتمعه بقوة وثبات.

26- مسايرة خصائص مراحل النمو النفسي للناشئين في كل مرحلة، ومساعدة الفرد على

النمو السوي روحيا وعقليا وعاطفيا واجتماعيا، والتأكيد على الناحية الروحية الاسلامية بحيث تكون هي الموجة الأول للسلوك الخاص والعام للفرد والمجتمع.

27- التعرف على الفروق الفردية بين الطلاب توطئة لحسن توجيههم، ومساعدتهم على النمو وفق قدراتهم واستعداداتهم وميولهم.

28- العناية بالمتخلفين دراسيا والعمل على إزالة ما يمكن إزالته من أسباب هذا التخلف، ووضع برامج خاصة دائمة ومؤقتة وفق حاجاتهم.

29- التربية الخاصة والعناية بالطلاب المعوقين جسميا أو عقليا، عملا بهدي الاسلام الذي يجعل التعليم حقا مشاعا بين جميع أبناء الأمة.

30- الاهتمام باكتشاف الموهوبين ورعايتهم وإتاحة الامكانيات والفرص المختلفة لنمو مواهبهم في إطار البرامج العامة، وبوضع برامج خاصة.

31- تدريب الطاقة البشرية اللازمة، وتنويع التعليم مع الاهتمام الخاص بالتعليم المهني.

32- غرس حب العمل في نفوس الطلاب، والاشادة به في سائر صوره والحض على إتقانه والابداع فيه والتأكيد على مدى أثره في بناء كيان الأمة، ويستعان على ذلك بما يلي:

أ- تكوين المهارات العلمية والعناية بالنواحي التطبيقية في المدرسة بحيث يتاح للطالب الفرصة للقيام بالأعمال الفنية اليدوية، والاسهام في الانتاج وإجراء التجارب في المخابر والورش والحقول.

ب- دراسة الأسس العلمية التي تقوم عليها الأعمال المختلفة، حتى يرتفع المستوى الآلي للانتاج إلى مستوى النهوض والابتكار.

33- إيقاظ روح الجهاد الاسلامي لمقاومة أعدائنا واسترداد حقوقنا واستعادة أمجادنا والقيام بواجب رسالة الاسلام.

34- إقامة الصلاة الوثيقة التي تربط بين أبناء الاسلام وتبرز وحدة أمته.

ثالثا: أهداف مراحل التعليم:

تنقسم مراحل التعليم من حيث بدء التحصيل المعرفي واكتساب الخبرات إلى أربع مراحل وهي:

1- مرحلة دور الحضانة ورياض الأطفال.

2- المرحلة الابتدائية.

3- المرحلة الاعدادية أو المتوسطة.

4- المرحلة الثانوية.

وكل من هذه المراحل الأخرى وتمهد لها، كما أنه كلا منها تمثل مرحلة النمو العقلي والجسمي والنفسي والاجتماعي للطفل الذي يلتحق بها.

1- دور الحضانة ورياض الأطفال وأهدافها:

تمثل دور الحضانة ورياض الأطفال المرحلة الأولية من مراحل التربية وتتميز بالرفق في معاملة الطفولة وتوجيهها وهي تهيء – بالتنشئة الصالحة المبكرة – الطفل لاستقبال أدوار الحياة التالية على أساس سليم.

أهداف دور الحضانة ورياض الأطفال:

1- صيانة فطرة الطفل، ورعاية نموه الخلقي والعقلي والجسمي في ظروف طبيعية سوية لجو الأسرة متجاوبة مع مقتضيات الاسلام.

2- تكوين الاتجاه الديني القائم على التوحيد، المطابق للفطرة.

3- أخذ الطفل بآداب السلوك، وتيسير امتصاصه الفضائل الاسلامية، والاتجاهات الصالحة بوجود أسوة حسنة وقدوة محببة أمام الطفل.

4- إيلاف الطفل الجو المدرسي، وتهئته للحياة المدرسية، ونقله برفق من (الذاتية المركزية) إلى الحياة الاجتماعية المشتركة مع أترابه وأصحابه.

5- تزويده بثروة من التعابير الصحيحة والأساسيات الميسرة، والمعلومات المناسبة لسنه والمتصلة بما يحيط به.

6- تدريب الطفل على المهارات الحركية، وتعويده العادات الصحية، وتربية حواسه وتمرينه على حسن استخدامها.

7- تشجيع نشاطه الابتكاري وتعهد ذوقه الجمالي وإتاحة الفرصة أمام حيويته للانطلاق الموجه.

8- الوفاء ب (حاجات الطفولة) وإسعاد الطفل وتهذيبه في غير تدليل ولا إرهاق.

9- التيقظ لحماية الأطفال من الأخطار، وعلاج بوادر السلوك غير السوي لديهم، وحسن المواجهة لمشكلات الطفولة.

2- المرحلة الابتدائية وأهدافها:

-المرحلة الإبتدائية هي القاعدة التي يرتكز عليها إعداد الناشئين للمراحل التالية من حياتهم وهي مرحلة عامة تشمل أبناء الأمة جميعاً، وتزويدهم بالأساسيات من العقيدة الصحيحة والاتجاهات السليمة، والخبرات والمعلومات والمهارات.

أهداف التعليم الإبتدائي:

1- تعهد العقيدة الإسلامية الصحيحة في نفس الطفل ورعايته بتربية إسلامية متكاملة في خلقه وجسمه وعقله ولغته وانتمائه إلى أمة الإسلام.

2- تدريبه على إقامة الصلاة وأخذه بآداب السلوك والفضائل.

3- تنمية المهارات الأساسية المختلفة وخاصة المهارة اللغوية والمهارة العددية والمهارات الحركية.

4- تزويده بالقدر المناسب من المعلومات في مختلف الموضوعات.

5- تعريفه بنعم الله عليه في نفسه وفي بيئته الاجتماعية والجغرافية ليحسن استخدام النعم وينفع نفسه وبيئته.

6- تربية ذوقه البديعي وتعهد نشاطه الابتكاري، وتنمية تقدير العمل اليدوي لديه.

7- تنمية وعيه ليدرك ما عليه من الواجبات وما له من الحقوق، في حدود سنه وخصائص المرحلة التي يمر بها وغرس حب وطنه والإخلاص لولاة أمره.

8- توليد الرغبة لديه في الازدياد من العلم النافع والعمل الصالح وتدريبه على الاستفادة من أوقات فراغه.

9- إعداد الطالب لما يلي هذه المرحلة من مراحل حياته.

المرحلة المتوسطة أهدافها:

– المرحلة المتوسطة مرحلة ثقافية عامة غايتها تربية النشئ تربية إسلامية شاملة لعقيدته وعقله وجسمه وخلقه، يراعى فيها نموه وخصائص الطور الذي يمر به، وهي تشارك غيرها في تحقيق الأهداف العامة من التعليم.

أهداف التعليم المتوسط:

1- تمكين العقيدة الإسلامية في نفس الطالب وجعلها ضابطة لسلوكه وتصرفاته، وتنمية محبة الله وتقواه وخشيته في قلبه.

2- تزويده بالخبرات والمعارف الملائمة لسنه، حتى يلم بالأصول العامة والمبادئ الأساسية للثقافة والعلوم.

3- تشويقه إلى البحث عن المعرفة وتعويده التأمل والتتبع العلمي.

4- تنمية القدرات العقلية والمهارات المختلفة لدى الطالب وتعهده بالتوجيه والتهذيب.

5- تربيته على الحياة الاجتماعية الإسلامية التي يسودها الأخاء والتعاون وتقدير التبعة وتحمل المسؤولية.

6- تدريبه على خدمة مجتمعه ووطنه وتنتمية روح النصح والإخلاص لولاة أمره.

7- حفز همته لاستعادة أمجاد أمته المسلمة التي ينتمي إليها واستئناف السير في طريق العزة والمجد.

8- تعويده الانتفاع بوقته في القراءة المفيدة واستثمار فراغه في الأعمال النافعة وتصريف نشاطه بما يجعل شخصيته الإسلامية مزدهرة قوية.

9- تقوية وعي الطالب ليعرف- بقدر سنه- كيف يواجه الإشاعات المضللة والمذاهب الهدامة والمبادئ الدخيلة.

10- إعداد لما يلي هذه المرحلة من مراحل الحياة.

4- المرحلة الثانوية وأهدافها:

– للمرحلة الثانوية طبيعتها الخاصة من حيث سن الطلاب وخصائص نموهم فيها وهي تستدعي ألواناً من التوجيه والإعداد وتضم فروعاً مختلفة يلتحق بها حاملو الشهادة المتوسطة (الإعدادية) وفق الأنظمة التي تضعها الجهات المختصة، فتشمل: الثانوية العامة، وثانوية المعاهد العلمية ودار التوحيد والجامعة الإسلامية، ومعاهد إعداد المعلمين والمعلمات والمعاهد المهنية بأنواعها المختلفة (من زراعية وصناعية وتجارية) والمعاهد الفنية والرياضية، وما يستحدث في هذا المستوى.

وهذه المرحلة تشارك غيرها من المراحل في تحقيق الأهداف العامة للتربية والتعليم بالاضافة إلى ما تحققه من أهدافها الخاصة.

أهداف المرحلة الثانوية:

1- متابعة تحقيق الولاء لله وحده وجعل الأعمال خالصة لوجهه ومستقيمة – في كافة جوانبها – على شرعه.

2- دعم العقيدة الاسلامية التي تستقيم بها نظرة الطالب إلى الكون والإنسان والحياة في الدنيا والآخرة، وتزويده بالمفاهيم الأساسية والثقافة الاسلامية التي تجعله معتزا بالاسلام قادرا على الدعوة إليه والدفاع عنه.

3- تمكين الانتماء الحي لأمة الاسلام الحاملة لراية التوحيد.

4- تحقيق الوفاء للوطن الاسلامي العام وللوطن الخاص بما يوافق هذه السن من تسام في الأفق وتطلع إلى العلياء وقوة في الجسم.

5- تعهد قدرات الطالب، واستعداداته المختلفة التي تظهر في هذه الفترة وتوجيهها وفق ما يناسبه وما يحقق أهداف التربية الاسلامية في مفهومها العام.

6- تنمية التفكير العلمي لدى الطالب وتعميق روح البحث والتجريب والتتبع المنهجي واستخدام المراجع والتعود على طرق الدراسة السليمة.

7- إتاحة الفرصة أمام الطلاب القادرين وإعدادهم لمواصلة الدراسة- بمستوياتها المختلفة- في المعاهد العليا والكليات الجامعية في مختلف التخصصات.

8- تهيئة سائر الطلاب للعمل في ميادين الحياة بمستوى لائق.

9- تخرج عدد من المؤهلين مسلكياً وفنياً لسد حاجة البلاد في المرحلة الأولى من التعليم والقيام بالمهام الدينية والأعمال الفنية (من زراعية وتجارية وصناعية) وغيرها.

10- تحقيق الوعي الأسري لبناء أسرة إسلامية سليمة.

11- إعداد الطلاب للجهاد في سبيل الله روحياً وبدنياً.

12- رعاية الشباب على أساس الإسلام، وعلاج مشكلاتهم الفكرية والانفعالية، ومساعدتهم على اجتياز هذه الفترة الحرجة من حياتهم بنجاح وسلام.

13- إكسابهم فضيلة المطالعة النافعة والرغبة في الإزدياد من العلم النافع والعمل الصالح واستغلال أوقات الفراغ على وجه مفيد تزدهر به شخصية الفرد وأحوال المجتمع.

14- تكوين الوعي الإيجابي الذي يواجه به الطالب الأفكار الهدامة.

تلك هي أهم الأهداف التي تسعى المدرسة إلى تحقيقها لدى تلاميذها في المراحل الأربع، هذا ولا يخفى على طالب كلية التربية معرفته بأهداف تدريس مادة تخصصه وفي كل مرحلة من مراحل التعليم أيضاً، ويستطيع أن يترجم هذه الأهداف إلى سلوك وإجراء عملي داخل حجرة الدراسة وخارجها.

الإعداد المهني في فترة التهيئة:

تتم تهيئة الطلاب داخل قاعات المعاهد او مدرجات الكليات بحيث يتعرفون على كل ما يتعلق بالجوانب التربوية التي ذكرناها سابقاً.

والحقيقة أنه لا يمكن الفصل بين وظيفة مدرس المادة ومدرس التربية وعلم النفس، فهناك طرق عديدة للمشاركة الإيجابية بينهما، حيث يمكن أن يجتمعوا مع طلابهم، ويقوم كل منهم بوظيفته بالتعاون مع الآخر بهدف إثراء الطالب علمياً وتربوياً.

وتختلف الاتجاهات التربوية التي يراد تحقيقها باختلاف المادة، ولكن هناك عناصر مشتركة اتجاهات مشتركة، كما أن هناك ما لا يمكن الاختلاف فيه أو الخلاف عليه وهو الاستراتيجية التي يجب أن يشتركوا جميعاً في وضعها والاتفاق عليها، أعنى بها استراتيجية تحضير الدرس أو الموضوع أو الوحدة الدراسية، وتعريف الطالب المتدرب بالاستراتيجية من حيث معناها وتطبيقها في التحضير والتدريس، والتكتيك معناه وموقعه بالنسبة للاستراتيجية.

فالاستراتيجية هي الخطة الشاملة التي يلتزم بها المعلم ولا يحيد عنها، واتباع الاستراتيجية بالشكل الصحيح بعد رسمها بدقة يؤدي إلى تحقيق الأهداف التربوية. **أما التكتيك فهو الأسلوب الذي يرتضيه المعلم وتلاميذه تبعاً للموقف التعليمي، فبقدر ثبات الاستراتيجية يكون التكتيك متغيراً، ويؤثر في أسلوب المعلم وطريقة تدريسه مجموعة كبيرة من العوامل منها:**

1- استعداده للعمل ومدى توافر الدافعية لديه.

أ- حبه لمادته.

ب- قدراته واستعداداته.

حـ- شخصيته بشكل عام.

2- ما يتعلق بالمادة الدراسية من حيث:

أ- سهولتها أو صعوبتها بالنسبة للتلاميذ.

ب- كيفية تنظيم محتوياتها.

جـ- مدى اشتمالها على الخبرات العلمية والتربوية.

د- مدى ترابطها مع غيرها من المواد الأخرى.

هـ- مدى ترابطها مع الخبرات السابقة.

و- إمكانية تنفيذها وتحقيق الأهداف من تدريسها داخل الحجرة. أو خارجها.

3- ما يتعلق بالمبنى المدرسي من حيث:

أ- توافر الشروط الصحية في المبنى المدرسي.

ب- توافر الشروط التربوية التي ذكرناها.

جـ- مدى توافر الإمكانيات والوسائل التعليمية.

4- ما يتعلق بالتلميذ:

أ- الفروق الفردية بأنواعها.

ب- مدى اهتمام التلاميذ بالمادة الدراسية.

جـ- درجة وجود الدافعية والاستعداد لدى التلاميذ للتعلم.

5- من هذه العوامل ما يتعلق بالإدارة المدرسية ودرجة تعاونها مع الطالب المتدرب. كل هذه العوامل وغيرها تؤثر سلباً أو إيجاباً في تكتيك المعلم داخل حجرة الدراسة أو خارجها. لذا فإن من أهم الجوانب التي يجب أن يتدرب عليها الطالب في فترة التهيئة، طريقة تحضير الدرس، وطرق الوسيلة التعلمية وانتاجها إذا لزم الأمر.

وهناك بعض القضايا الأخرى، كطريقة التعامل مع التلاميذ والإدارة والزملاء، تلك الأمور التي لا تقل أهمية عن الجوانب الأخرى.

طريقة التحضير تتعلق بطريقة التدريس:

هناك طرق عديدة للتحضير وتختلف باختلاف طرق التدريس، ولكن على المعلم أن يفكر في طريقة لعرض الدرس لأن هذا يزيد المادة وضوحاً وحيوية في ذهنه شريطة أن تكون هذه الطريقة مناسبة لسن التلميذ وطبيعة نموه، وتكون شاملة لجميع عناصر الدرس، فاستراتيجيات التدريس تختلف أيضاً من طريقة لأخرى، فطريقة حل المشكلات لا تعتمد على أهداف سلوكية محددة، في حين أن طريقة النقاش تلتزم بأهداف يراد تحقيقها، وهكذا فإن الطريقة هي التي تحدد نوع التحضير. وكلا الجانبين طريقة التحضير وطريقة التدريس يحتاج إلى مهارة في الإعداد والأداء لأننا نعتقد أنه **"ليس كل من يجيد القراءة والكتابة يستطيع تدريسهما"**.

فمهما كانت درجة إتقان المعلم لمادته العلمية فلا بد له من التكيف مع تلاميذه وتطويع المادة الدراسية لمعدل قدرة الفصل ولمعدل قدرة كل تلميذ داخل الفصل ما أمكن ذلك.

وبالنسبة للمعهد الواحد أو الكلية الواحدة نرى أنه من الضروري توحيد استراتيجية واحده لتحضير الدرس، وأن يتفق القائمون على العملية التربوية على هذه الاستراتيجية، لأن اختلاف وجهات النظر يؤدي إلى اختلاف في الاتجاهات التربوية عند الطلاب المتدربين، ومن ثم ينظر الطالب المتدرب إلى القائمين على العملية التربوية في المعهد أو الكلية نظرة التساؤل عن أسباب هذا الاختلاف، ويؤدي بهم إلى عدم توافر الاستقرار المعرفي لديهم، وقد سمعنا هذا كثيراً من طلابنا، إذ كانوا يشيرون إلى المسؤولين عنهم والمشرفين عليهم بضرورة توحيد استراتيجية التحضير لأن ذلك يساعدهم في التعاون فيما بينهم من جهة ويساهم في عملية التفاعل المثمر والمستمر بين طلاب الشعب والتخصصات المختلفة في المعهد أو الكلية من جهة أخرى.

وقبل أن نستعرض استراتيجية مقترحة للتحضير نود أن نشير إلى بعض التوجيهات التي يجب أن يراعيها الطالب قبل تحضير الدرس.

1- يجب أن يكون لكل موضوع أو درس أهداف واضحة محددة في ذهنه، ونعني بها ما سيحققه لدى تلاميذه من معلومات ومهارات واتجاهات متصلة بمادة الدرس.

2- ربط الخبرات المتضمنة في الدرس بمواطن اهتمام التلاميذ، فهذا الربط يضفي على المعلومات والمهارات والاتجاهات الجديدة معنى وقيمة بالنسبة لهم.

3- للبيئة المدرسية والبيئة المحيطة بالمدرسة وزن واعتبار عند إعداد الدرس، فعلى الطالب المتدرب أن يراعي الأحوال والظروف التي تتصل بالتلاميذ والفصل والمدرسة والمجتمع.

4- مراعاة السهولة والوضوح عند صياغة الأسئلة التي توجه للتلاميذ، سواء أسئلة المقدمة أو أسئلة المناقشة أو التقييم، وذلك حتى لا يضيع جهد التلاميذ ووقت المعلم الثمين في توضيحها بدل الإجابة عنها.

5- يجب أن يكون العرض والشرح والنقاش واضحاً في ذهن التلميذ فيبدأ المعلم من البسيط إلى المعقد ومن السهل إلى الصعب ومن الكليات إلى الجزئيات، كما يجب أن تعتمد الخبرات الجديدة على الخبرات المكتسبة، كما تكون الأمثلة واضحة ومختلفة ومشتقة من عناصر البيئة ومن ثقافة المجتمع.

6- اعتماد الخبرات الجديدة في التوضيح على الوسائل التعليمية واستخدامها ما أمكن ذلك.

استراتيجية التحضير:

لا بد أن يأخذ الطالب المتدرب أهمية تحضير الدرس بالاعتبار، لأننا نعيش الآن عصر العلم والتقدم والتخطيط قبل التنفيذ.

فالتخطيط من أسلحة المعلم المهمة التي تسمح له بالحركة والعمل في ضوء ما خطط له، فهو كالجندي تماماً، لا يمكن له أن يؤدي عمله في ساحة القتال بدون سلاح فعال، ودون استراتيجية مرسومة ومعد لها تمام الإعداد، وقد يواجه الجندي في ساحة القتال بعض المتغيرات غير المحسوبة فيغير من التكتيك ولا يغير من الاستراتيجية إلا للضرورة القصوى، كذلك المعلم بدون التخطيط ولا استراتيجية ثابتة له يترك نفسه نهباً للتخبط والعشوائية، لا يدري من أين يبدأ درسه وكيف ينتهي منه، فينعكس ذلك على سلوك التلاميذ الذين ينتابهم الشعور بتقصير معلمهم وجهله، ومن ثم تزداد الهوة بينه وبينهم، وبالتالي ينعكس هذا الشعور على نفسية المعلم، الذي يجد نفسه عاجزاً عن مواجهة الموقف الذي أقحم نفسه فيه دونما مبرر ولا يدري عواقبه.

فالتحضير إذن استراتيجية لا غنى عنها للمعلم، ولقد لمسنا ذلك خلال متابعتنا للطلاب المتدربين أثناء العمل في الميدان، وأصبح لدينا الاقتناع التام والإحساس الكافي بأن الطالب المتدرب المهتم والملتزم أكثر عطاء من غير الملتزم وخصوصاً بالتحضير والإعداد للدروس، هذا مما أثرى فكرنا ودعم اتجاهنا القاضي بضرورة تحضير الدرس في الكراسة الخاصة والمعدة لذلك.

والتحضير وحده ليس كافياً، بل لا بد من الاستعداد لعملية التعليم، فكثير من الطلاب المتدربين يحضرون دروسهم جيداً وفق الاستراتيجية المقترحة أو التي يقترحها عليهم مشرفهم ومعليمهم إلا أنهم لا يجيدون عملية التدريس نفسها وهذا راجع إلى عوامل كثيرة منها:

1- تكوين الطالب المتدرب الشخصي، من حيث قدراته واستعداداته وميله المهني.

2- صحته النفسية أو العقلية، إذ قد يعاني الطالب المتدرب من الخجل أو الانطواء أو العدوان....الخ.

3- قلة معلوماته حول مادة التدريس وهي مادة تخصصه العلمي، إذ يركز على التحضير من الناحية الشكلية دونما الاهتمام بالمضمون.

4- تأثير بعض المواقف التعليمية والتربوية على الطالب المتدرب مثل إثارة المتاعب من قبل التلاميذ، إهمال الإدارة المدرسية، عدم توافر الإمكانيات والوسائل التعليمية اللازمة أو عدم مساعدة معلمي المدرسة الأصليين له.

وتشمل استراتيجة التحضير المقترحة حسب الترتيب المقترح أيضاً ما يلي:

1- صياغة الأهداف السلوكية للدرس أو الوحدة الدراسية.

2- مقدمة الدرس.

3- الوسائل التعليمية.

4- نقاط النقاش.

5-الانشطة المصاحبة للتدريس.

6- التقييم.

7- وهناك خطوة أساسية وهي التغذية الراجعة.

أولاً: صياغة الأهداف السلوكية:

اعتاد بعض التربويين إلى تقسيم أهداف الدرس إلى أهداف عامة وأهداف خاصة، لذا نلاحظ أن الطالب المتدرب، أو حتى المعلمين في المدارس يكررون الهدف العام في كراسة التحضير مع كل درس، ولكننا نو أن نشير إلى ضرورة معرفة الطالب المتدرب لأهداف المادة العامة ولكن تكتب مرة واحدة في بداية كراسة التحضير وليس في كل حصة كما هو متبع.

أما الأهداف الخاصة، فهي تلك الأهداف التي تتعلق بالمادة الدراسية بشكل عام، بمعنى أن هناك أهداف خاصة لمادة العلوم في الصف الثاني المتوسط، والأهداف الخاصة لماد اللغة العربية في الصف الرابع الإبتدائي وتكون هذه الأهداف مشتقة عادة من الأهداف العامة للمادة، أما الأهداف التي تصاغ في كراسة التحضير فهي تلك الأهداف المشتقة من الأهداف الخاصة أو من أغراض تأليف الكتاب المدرسي، وغالباً ما تشتق الأهداف من موضوع الدرس نفسه أو من الوحدة الدراسية وتسمى (الأهداف السلوكية).

والأهداف السلوكية **"هي ما يتوقعه المعلم من آداء عملي حركي أو لفظي أو كتابي من التلاميذ بعد أن ينتهي من مناقشة الموضوع معهم أو تدريسه المادة أكان ذلك في حصة واحدة أو في حصتين أو أكثر، وتشمل الأهداف السلوكية جميع أنماط السلوك التي يكتسبها التلميذ داخل المدرسة أو خارجها ضمن نطاق التعليم الأكاديمي".**

وإذا ما استرشدنا بتصنيف (بنجامين بلوم) للأهداف السلوكية فإنه يصنفها طبقاً لنوع السلوك أو النشاط إلى الأنواع التالية:

1- الأهداف المعرفية– وهي تلك الأهداف التي تقتضي تعديلاً في السلوك المعرفي أو العقلي لدى التلاميذ قبل تذكر الحقائق وفهمها وتطبيق القوانين وبرهنتها.

2- الأهداف الوجدانية – وتشمل الاتجاهات والميول والقيم والتذوق والتقدير.

3- الأهداف الحركية– وتشمل الأهداف التي تعبر عن المهارات اليدوية والحركية، والقدرة على تناول الأدوات والأجهزة واستخدامها، والقدرة على القيام بأداء معين يتطلب التناسق الحركي والنفسي والعصبي كالسباحة ولعب التنس وكرة القدم وغيرها.

لذا يجب أن تشتمل أهداف الدرس هذه الجوانب الثلاث، وقد تتضمن بعض الموضوعات جانبين فقط أو جانب واحد، فمثلاً إذا كانت حصة الدرس تتعلق بالقواعد النحوية، ويدور الموضوع حول (الممنوع من الصرف) فالتلميذ عليه أن يتعرف على الأسماء الممنوعة من الصرف، وفهم مصوغات المنع، وتحليل كل منها للتأكد من فهم الموضوع، ثم التطبيق على أمثلة مشابهة، فهذا الموضوع يكاد يكون كله معرفي صرف، ولكن لا يعني ألا يكتسب التلميذ بعض الاتجاهات الإيجابية نحو مادة النحو، إذا ما استطاع المعلم أن يثير دوافع التلاميذ نحو الدرس ويحببهم إليه.

كما نستطيع أن نؤكد أن هذه التصنيفات وضعت بناء على السلوك الذي يتعلمه التلميذ، لا على أساس الفصل بين الجانب العقلي والجانب الحركي والجانب الوجداني (العاطفي)، لذا فإننا لا نحبذ الفصل بين هذه الجوانب أثناء التحضير، أي ليس بالضرورة أن نصيغ لكل درس أهدافه المعرفية، وأهدافه الوجدانية وأهدافه الحركية، لأن السلوك الإنساني كل متكامل، كما أن الشخصية الإنسانية كل متكامل تتفاعل مكوناتها لتشكل لنا نمطاً معيناً من سلوك الفرد، لذا يجب أن تصاغ الأهداف بحيث تكون متسلسلة بتسلسل الموضوع نفسه، لاحداث نوع من الترابط بين الخبرات التربوية، وقد يصاغ هدف سلوكي ويشتمل هذا الهدف على الجوانب السلوكية الثلاث مثال ذلك: "يرسم التلميذ خارطة الوطن العربي مبيناً عواصم الدول العربية عليها".

فهذا الهدف يتضمن الرسم وهو مهارة حركية، ويتضمن المعرفة المبنية على خبرات سابقة وهي تحديد أماكن العواصم كل في مكانها الصحيح على الخارطة، ومن ثم يكتسب التلميذ بالتدريج اتجاهات معينة نحو الوطن العربي ويتعمق لديه مفهوم الوحدة العربية وضرورتها لوجود التكامل والتناغم بين أقطار الوطن العربي.

وبالتالي يتذوق الفن والرسم ومزج الألوان وغيرها، وبهذا الهدف إذا استطعنا تحقيقه نكون قد ساهمنا في بناء جوانب عديدة من جوانب شخصية التلميذ.

وهناك بعض الطلاب المتدربين أو بعض المعلمين في المدارس يصيغون الأهداف السلوكية في صيغ عامة، بمعنى أنها لا تدل على أحداث سلوك معين ومحدد لدى التلميذ، وتأخذ هذه الأهداف المصاغة صفة العموم، أي لا يمكن تحقيقها في حصة دراسية واحدة أو بعد الانتهاء من الوحدة الدراسية مثال ذلك:

1- اكساب الطلاب قدراً كافياً من المعلومات.

2- تعويد الطلاب على عمليات الجمع والطرح والقسمة.

3- اكساب الطلاب اتجاهات نحو حب المادة، وتنمية ميولهم نحو القراءة.

4- يدرك التلميذ العلاقة بين حروف الجر والأسماء بعدها.

وهناك بعض الطلاب المتدربين الذين يصيغون الأهداف في صورة ما سيقومون به داخل حجرة الدراسة من شرح أو تفسير أو توضيح لمجموعة من الحقائق والمعلومات غير واضعين التلميذ المتعلم والمستهدف من العملية التعليمية في الاعتبار مثال ذلك:

1- اشرح للتلاميذ كيفية القسمة على عدد مكون من رقمين.

2- أذكر للتلاميذ أهم القبائل التي كانت تسكن ليبيا قديماً.

3- أوضح للتلاميذ معنى الرشح والتبخر وحالات السيلان والغازية.

وهناك نوع ثالث من الأهداف يتعلق برؤوس الموضوعات المتعلقة بالدرس، وتكون غالباً في صورة حقائق ومفاهيم وتعميمات مثال ذلك:

1- صفات الماء الصالح للشرب وطرق الحصول عليه.

2- الماء يذيب بعض المواد.

3- المعادن تتمدد بالحرارة.

4- العوامل تؤثر في الذوبان.

5- انتقال بعض الأمراض عن طريق الماء.

نلاحظ أن جميع تلك الأهداف لا تحدد نوع السلوك الذي يجب أن يقوم به التلميذ، ولا تحدد نوع النشاط الذي يطلب منه ممارسته لمعرفة مدى ما تحقق لديه من تغيير في السلوك

لأن التعلم كما نعرف هو "تغيير مرغوب في سلوك الفرد" كما نلاحظ أن الأهداف السابقة كلها تركز على الجانب المعرفي والمعلومات فقط وتهمل بقية جوانب السلوك المكون للشخصية الإنسانية. ومنها وهي الأخيرة تمثل عناصر الدرس الرئيسة التي نريد اثباتها بالتجربة والبرهان العمليين.

أما الأهداف التي نريدها، فهي الأهداف السلوكية التي تصاغ في صورة أنماط أو تغيرات سلوكية معينة، يحاول المعلم احداثها لدى تلاميذه. ولكي يصبح الهدف سلوكياً أو إجرائياً يجب أن تتوافر فيه الشروط التالية:

1- أن يكون الهدف واضحاً محدداً لا يختلف اثنان في تفسيره، فإذا كان هناك مجال للتأويل فيه فلا يمكن تحقيقه

2- أن يكون الهدف قابلاً للقياس، لأن في قياس الهدف مساعدة للمعلم على تقويم نتنائج التعلم وبالتالي مدى فاعلية العملية التعليمية. ويمكن قياس الهدف كماً ونوعاً.

3- يجب أن يكون قابلاً للملاحظة في ذاته أو نتائجه وذلك عن طريق نشاط التلميذ وعمله داخل الفصل أو خارجه.

4- أن يصاغ الهدف على أساس مستوى التلاميذ، وليس على أساس مستوى المعلم، لأن التلميذ هو محور العملية التعليمية.

5- أن تحتوي عبارة الهدف على فعل سلوكي أو إجرائي، ويستحسن أن يكون فعلاً مضارعاً، وهذا الفعل لا بد أن يشير إلى نوع السلوك تحت مستوى من المستويات المعرفية التي حددها وهي الفهم، والتعرف، والتحليل، والتركيب، والتقويم كذلك ضمن مستويات الأهداف العاطفية والنفسحركية التي حددها (كراثول) و (سمبسون) وتكون الأفعال ضمن هذه المستويات مثل: يتذكر، يذكر، يقوم، ينقد، يرسم، يعرف، يشم، يناقش، أما الأفعال يتعلم، يفهم، يدرك، وما شابهها فإنها أفعال مبهمة لا تحتمل دلالات معينة، ولا يمكن ملاحظة التعليم أو الفهم في نهاية الحصة بل هذه دلالات على أهداف بعيدة المدى، وبمعنى آخر، ان الفعل السلوكي هو الذي يعبر عن نشاط التلميذ ولا يختلف اثنان في تفسيره.

6- أن يحتوي الهدف السلوكي على ما يسمى بالحد الأدنى للأداء، وهذا الشرط يساعد التلميذ على إدراك ما تعلمه، كما يدرك درجة هذا التعلم، كما يساعد المعلم على أن يفهم انجازات كل تلميذ على حدة.

أمثلة على الأهداف السلوكية:

أ- قواعد اللغة في الممنوع من الصرف.

1- يفرق التلميذ بين الاسم المعرب المُنَوَّن وغير المنون.

2- يعدد التلميذ مواطن منع العلم من الصرف لعلتين.

3- يناقش الفرق بين المنع من الصرف لعلة واحدة، والمنع من الصرف لعلتين.

4- يضرب أمثلة على كل ما سبق من أنواع الممنوع من الصرف.

ب- علوم: موضوع الاحتكاك.

1- يفسر التلميذ أهمية الاحتكاك في حياتنا العملية.

2- يذكر التلميذ العوامل التي يتوقف عليها الاحتكاك.

3- يستنتج التلميذ مضار الاحتكاك وكيفية التغلب عليها.

جـ- رياضيات: موضوع إيجاد الجذر التربيعي.

1- يكتب التلميذ الجذر التربيعي لأي عدد يطلب منه.

2- يحل التلميذ تمرين 2,1 في الكتاب بنجاح.

3- يذكر التلميذ الأعداد الأولية لأي عدد يطلب منه.

د- تاريخ: مظاهر الحضارة في بلاد الرافدين.

1- يناقش التلميذ بعض مظاهر الحضارة في بلاد الرافدين من الناحية السياسية.

2- يذكر التلميذ سبب تسمية الكلدانيين بهذا السم.

3- يحلل التلميذ قانون حمورابي من الناحية الاقتصادية.

لماذا يصيغ المعلم الأهداف السلوكية؟

لكل منا أهدافه الخاصة في الحياة، ونسعى جاهدين لتحقيقها من أجل إشباع حاجاتنا الأساسية وغير الأساسية، والمعلم له أهدافه التي يسعى لتحقيقها داخل حجرة الدراسة أو خارجها من أجل إشباع حاجات مزدوجة خاصة به كي يحس بالنجاح في عمله وخاصة بتلاميذه كي ينمو النمو المتكامل. لذا فإن تحديد الأهداف تساعد المعلم على:

1- استثارة دوافع تلاميذه للتعلم، وكلما كانت النتائج التي يتحصل عليها التلميذ إيجابية

كلما كانت هي نفسها حوافز أيجابية للمعلم تساعده في تقدمه المهني.

2- يوجه المعلم جميع طاقاته وإمكانياته وجهوده من أجل تحقيق أهدافه.

3- يساعد تحديد الهدف على تحديد نوع الوسيلة التعليمية المناسبة للدرس، واختيار طريقة التدريس المناسبة أيضاً.

4- يساعد تحديد الهدف السلوكي على تقويم أثر التعلم، والذي يتضمن نتائج التلاميذ ومستوياتهم، وهذه النتائج وتلك المستويات تعتبر مؤشراً على مدى نجاح المعلم في طريقة التدريس.

ثانياً: المقدمة.

هناك من يضع المقدمة في بداية التحضير، ولكننا نرى أنه لا فرق بين وضعها بعد الأهداف أو قبلها، إذ أنها تمثل جزءاً أساسياً من استراتيجية التحضير، فالمقدمة عبارة عن أسئلة ومناقشات تدور بين المعلم وتلاميذه وتتعلق بالموضوع السابق الذي انتهى منه المعلم والموضوع الذي هو بصدده للتعرف على مدى إلمام التلاميذ بعناصره، وتعمل المقدمة على إثارة الانتباه لدى التلاميذ، واسماه **(جون فردريك هربارت)، بالانتباه الترابطي،** الذي يتم عن طريق التمثيل والتعرف على فكرة جديدة بواسطة كتل الأفكار الموجودة في العقل، ويعني بذلك أن الخبرات الجديدة تبنى على الخبرات المكتسبة السابقة وهذا ما أكد عليه جون ديوي لاحقاً.

ولعل هربارت قد تأثر تربوياً بنظرة الفلسفة إلى العالم الذي يشتمل من وجهة نظره على ما لا يحصى من الحقائق الجزئية المتنوعة المستقل بعضها عن بعض ولكنها في تفاعل مستمر.

والذي يهمنا أن المقدمة تعمل على إثارة اهتمام التلاميذ، وربط موضوعات الدراسة بعضها بالبعض الآخر، كما أن لها من الفوائد النفسية الأخرى، بحيث تترك المقدمة نفسها ومهارة المعلم في أدائها أثراً طيباً في نفوس التلاميذ، وتشجعهم على الاستمرار في الانتباه طيلة حصة الدرس. فهناك فرق كبير بين معلم يدخل حجرة الدراسة وهو مستعد لإلقاء مجموعة من الحقائق والمعلومات فقط دونما ممارسة عملية الإثارة وبين معلم أخر يراعي مشاعر وإحساسات تلاميذه بحيث لا يفاجئهم بمعلومات جديدة لم يسبق لهم أن خبروها أو مروا بها.

ثالثاً: تحديد الوسيلة التعليمية.

من الأمور المهمة التي يجب أن يراعيها المعلم أو المتدرب تحديد الوسيلة التعليمية التي سوف يستخدمها أثناء مناقشة الموضوع مع تلاميذه، فبعض المعلمين يشير إلى الكتاب المدرسي والطباشير والسبورة على أنها وسائل تعليمية ثابتة، ويكررها في كراسة التحضير وفي كل حصة دراسية ولكل موضوع، متناسين أن هناك وسائل أخرى منها ما هو مشتق من البيئة نفسها ومنها ما يمكن انتاجه محلياً ومنها ما هو متعلق بالتكنولوجيا الحديثة، ولكل موضوع وسائله، ولكا مادة دراسية وسائلها، وان الكتاب المدرسي والطباشير وغيرها ما هي إلا وسائل مشتركة بين جميع مواد الدراسة.

وخلاصة الأمر، يجب على المعلم أو الطالب المتدرب أن ينوع من الوسائل المستخدمة، وينتج البسيط منها بقدر المستطاع.

رابعاً: نقاط النقاش.

بعض التربويين يطلق عليها خطوات الدرس، أو العرض، ولكن المفهوم التربوي الحديث يفضل اطلاق مصطلح (نقاط النقاش) لأن المدرس لابد وأن يناقش الموضوع مع تلاميذه لا أن يعرضه عليهم بطريقة التلقين المعروفة، والعملية التعليمية كما هو معروف تستدعي عملية المناقشة بين طرفيها المرسل والمستقبل كي تتم عملية التفاعل، والرسالة يجب أن تكون واضحة وقابلة للتفسير والحوار كي يتم الربط بين الخبرات السابقة والخبرات الجديدة.

أما الالقاء والتلقين فإن من أهم مظاهرهما سلبية التلميذ، وعدم مشاركته في النقاش مع المعلم، ولقد أثبتت الأبحاث التربوية أن التفاعل بين عناصر التعليم الثلاث المعلم والتلميذ ومادة التعلم له أثره الإيجابي في تحصيل المعرفة واكتساب الخبرات بشكل أسرع وأفضل، وإن التلميذ في هذه الحالة يوظف أكثر من حاسة السمع التي يعتمد عليها في حالة التلقين، وكلما وظف التلميذ حواسه كلها، كلما اقترب من عملية اكتساب الخبرات بطريقة مباشرة وفعالة.

لذلك، فإن عناصر الموضوع يجب أن تصاغ في صورة مشكلات تحتاج إلى حلول، أو مواقف تعليمية يراد مناقشتها، وفي الغالب تحتوي عناصر الموضوع على مجموعة من الحقائق والمفاهيم والتعميمات وتترجم هذه إلى سلوك يمارسه التلميذ بعد فهمه وإدراكه.

والحقائق أهداف قصيرة المدى يمكن التأكد من تحقيقها داخل حجرة الدراسة، وذلك بعد إثباتها والبرهنة على صحتها للتلاميذ من خلال الملاحظة أو الخبرة الحسية المباشرة مثال

ذلك إجراء تجربة بسيطة للبرهنة على أن الحديد موصل للحرارة، كما أن المعادن موصلة للحرارة كالنحاس والذهب والفضة.

والحقائق هي مجموعة وحدات معرفية يقوم على أساسها العلم، وتنبثق منها مجموعة من المفاهيم والتعميمات، بحيث يدرك التلميذ مجموعة من العلاقات الترابطية بين الحقائق ليكون ما يسمى بالمفهوم، فيعرف بعض التربويين المفهوم بأنه "ما يتكون لدى كل فرد من معنى وفهم يرتبط بكلمات أو عبارات معينة مثل الطاقة، الجهد الكهربائي، الذرة، الالكرونيات، النواة".

ولا يستطيع التلميذ أن يكون في ذهنه مفاهيم حول هذه الكلمات إذا لم تكن لديه مجموعة من الحقائق التي اكتسبها مسبقاً حولها.

أما التعميمات، **فهي عملية الربط بين الحقائق والمفاهيم وتعميمها على الظواهر مثال ذلك:**

النحاس يتمدد بالحرارة، الحديد يتمدد بالحرارة، الالمنيوم يتمدد بالحرارة.

فإن كل عبارة من هذه العبارات تتضمن حقائق تنطبق على الواقع ويمكن إدراكها عن طريق الحس أو الملاحظة او كليهما معاً، كما تتضمن مفاهيم بسيطة مثل التمدد، الحرارة، المعادن.

فإذا أردنا أن نجمع هذه الحقائق والعلاقات فيما بينها من ناحية وبين بقية المعادن من ناحية أخرى فيمكن التوصل إلى تعميم ينص على أن جميع المعادن تتمدد بالحرارة.

من هنا يجب أن تتسلسل الأهداف بحيث تصل الحقائق بالتعميمات الأساسية، لذا فإن **التعميمات أهداف بعيدة المدى تحتاج إلى تتابع وتكامل في الخبرات، فالمفاهيم والتعميمات لا تدرس في صورها التامة مرة واحدة عند بداية دراستها وإنما تمتد دراسة كل مفهوم على امتداد دراسة المقرر وعلى امتداد سنوات الدراسة.**

فإذا أراد المعلم أن يحقق الأهداف السلوكية التي صاغها، فإن عليه أن يناقش تلاميذه في القضايا البسيطة التي تتعلق بحقائق يتثبت التلاميذ من صحتها من خلال التجربة المباشرة، ومن ثم يطلب من تلاميذه الربط بين هذه الحقائق كي يصلوا بأنفسهم إلى التعميم أو القاعدة الكلية وتسمى هذه الطريقة الإستنباطية أو الانتقال من التخصيص إلى التعميم ومن الجزء إلى الكل.

وتجدر الاشارة هنا إلى عدم الإطالة في كراسة التحضير فيما يتعلق بنقاط النقاش، لأن

بعض المعلمين يكتب جميع ما يريد قوله داخل حجرة الدراسة، ولكن الأفضل هو كتابة العناصر الرئيسة للدرس وهي عناصر النقاش في ضوء الأهداف، فإذا كانت الحصة الواحدة لا تسمح بتحقيق الأهداف التي وضعها المعلم، فمن الأفضل إختصارها وعدم التطرق إليها جميعها من خلال النقاش، ومن الأفضل أيضاً تقسيم الدرس إلى فترتين أو أكثر لأن المهم ليس هو كتابة الأهداف وصياغة أكبر عدد من عناصر الدرس، بقدر ما يمكن تحقيق هذه الأهداف ومناقشة هذه العناصر.

ويؤكد هنا أن المعلم في طريقة مناقشته للدرس له مطلق الحرية في استخدام الأسلوب الذي يراه مناسباً للموقف التعليمي، لأن هناك الكثير من العوامل التي تتحكم في هذا الموقف والتي ذكرناها سابقاً، والطريقة التي يتبعها المعلم في الشرح أو النقاش أو العرض تسمى (بالتكتيك الخاص بالمعلم)، ومرة أخرى لا نعني بالحرية هنا الاستهتار، بل الالتزام والدقة وأخذ الحيطة والحذر في الأداء.

خامساً: التقييم:

تعتبر عملية التقييم من أهم عناصر استراتيجية الدرس، لأن نتائج التقييم هي الإجابة على تساؤلات المعلم هل حققت الأهداف التي صغتها في كراسة التحضير؟ وما هي المشكلات التي حالت دون تحقيقه هدف ما؟ وما هي الصعوبات التي واجهتني أثناء عملي داخل حجرة الدراسة أو خارجها إذا كانت الحصة تستدعي ضرورة اكتساب خبرات من البيئة المحلية؟

وسبق أن تحدثنا عن التقييم في أنه ليس عملية روتينية فقط، بل هو عملية مفصلية ضرورية حتى يتأكد المعلم من مستويات تلاميذه ومن مدى نجاح طريقته واستخدامه الوسائل التعليمية، كما يتعرف على مدى مناسبة المادة العلمية للتلاميذ من حيث السهولة أو الصعوبة.

وبعد خطوة التقييم، تأتي عمليتي التدعيم والعلاج، وهذا ما نسميه تربوياً (بالتغذية الراجعة)، أي يدعم المعلم المواقف الإيجابية بالنسبة للعناصر السابقة، أو يرجع لأي منها وخصوصاً ما أحس بوجود تقصير فيها ويعمل على علاجها حتى يستقيم الأمر، وينمو التلاميذ النمو الشامل والسليم في الوقت نفسه وهذا ما يسمى التقويم.

وهناك بعض الملاحظات التي لابد منها للطالب المتدرب:

1- ليس من الضروري تقويم التلاميذ في نهاية كل حصة فقط، بل ربما يقوم المعلم بتحسس مستويات التلاميذ ومدى تجاوبهم وتفاعلهم أثناء الحصة أيضاً.

2- إذا لم تسنح الفرصة لتقييم التلاميذ خلال الحصة أو بعدها فليكن ذلك في مقدمة الدرس المقبل ليكون التقييم وإثارة الاهتمام والربط بين موضوعات المادة كعنصر واحد.

3- يراعى في صياغة أسئلة النقاش وأسئلة التقييم التسلسل والموضوعية، والعلمية، والشمول والتنوع.

4- التعرف على الفروق الفردية بين التلاميذ حتى يمكن توجيه الأسئلة إلى التلاميذ كل حسب مستواه وقدراته.

5- التعاون مع المعلمين الآخرين على تقييم التلاميذ وخلق روح التنافس الشريف بين الفصول المختلفة.

تلك هي استراتيجية التحضير التي لابد من استخدامها في التدريس ولأية مادة دراسية، ولأي موضوع.

خطوات التهيئة لتحضير الدرس:

1- تعويد المتدربين على تسطير الكراسية وفق خطة متفق عليها.

2- كتابة التاريخ العربي قبل الميلادي في خانة اليوم والتاريخ ولكل حصة دراسية.

3- كتابة عنوان الوحدة الدراسية أو موضوع الدرس على رأس الصفحة.

4- ضرورة الالتزام بالخطة السابقة (الإستراتيجية) مع ضرورة ممارسة التكتيك وفق متغيرات الموقف التعليمي.

5- يحضر المشرف على الطلاب المتدربين درساً أو مجموعة دروس نموذجية تناقش داخل قاعات التهيئة في الكليات أو المعاهد.

6- يحضر الطلاب المتدربون مجموعة من الدروس النموذجية ويناقشونها مع مشرفهم ومع بعضهم البعض داخل قاعات التهيئة، شريطة أن يكون نقد الطالب المتدرب لزميله من خلال إستمارة خاصة بالنقد والتقييم.

7- يتوخى في حالة النقد والتقييم داخل قاعات التهيئة إتباع الأسلوب العلمي والموضوعي بعيداً عن التحيز والاستهزاء بقدرات الآخرين، وذلك كي لا تؤخذ فترة التهيئة للتسلية وإضاعة الوقت.

8- ضرورة عدم الوقوع في الأخطاء نفسها التي سبق أن تعرف عليها الطالب المتدرب أكان ذلك بالتدريس مرة أخرى في فترة التهيئة، أو التدريس في مدارس التطبيق.

9- ضرورة استخدام الوسائل التعليمية وفي كل حصة دراسية وذلك بعد التدريب على انتاج بعضها محلياً واستخدامها.

10- ضرورة التعاون المستمر والبناء بين جميع القائمين على عملية تهيئة الطلاب المتدربين من جهة وبينهم وبين طلابهم من جهة أخرى.

ثانياً: مرحلة التطبيق العملي:

إستعرضنا في الصفحات السابقة فترة التهيئة، وما يجب على المشرفين على التربية العملية القيام به إتجاه الطلاب المتدربين، وهنا نتحدث عن مرحلة التطبيق نفسها، وأول ما يواجه المشرف والطالب المتدرب اختيار مدارس التطبيق، أما ما يواجه الطالب أثناء التطبيق فيتمثل في العلاقات الانسانية التي تربطه بالتلاميذ والإدارة والزملاء الجدد من المعلمين، كما أن هناك وظائف معينة يجب أن يقوم بها المشرف أثناء التطبيق، وسوف نتحدث عن كل منها بالتفصيل.

اختيار مدارس التطبيق:

قبل عملية الاختيار لابد من عملية توثيق الصلة بين معاهد المعلمين وكليات التربية والمدارس المقترحة للتطبيق فيها ويتمثل هذا التوثيق فيما يلي:

1- تبادل الزيارات الدورية في المناسبات التربوية بين مديري معاهد المعلمين والمعلمات وكليات التربية والمشرفين فيها وبين مديري مدارس التطبيق وبحضور أساتذة الجامعات المتخصصين، وخلال هذه الزيارات تطرح الموضوعات المهمة التي تتعلق بالقضايا والأمور التربوية التي تحتاج إلى توضيح، وإذا وجدت بعض المشاكل تتعاون هذه الجهات كلها على إيجاد الحلول لها.

2- عقد إجتماعات دورية بين الجهات التربوية المختصة ومن لها علاقة بالتربية العملية لبحث الجوانب المهمة وتذليل الصعوبات والمشكلات التي واجهت التربية العملية في سنوات سابقة.

3- توثيق الصلة بين معلمي المدارس وبين الكليات والمعاهد وذلك، بدعوتهم لحضور الندوات التربوية والمحاضرات والمناقشات، وتشجيعهم على إرتياد المكتبات في هاتين المؤسستين التربويتين.

وتعتبر عملية توثيق الصلة بين المدارس والكليات كتهيئة وتمهيد لاستقبال الطلاب

المتدربين في المدارس، إذ لابد أن يشعر مدير المدرسة والمعلمين فيها بأهمية التطبيق في مدارسهم من جهة والثقة والإطمئنان لهؤلاء المطبقين الذين يقتحمون أبواب مدارسهم لأول مرة دونما خبرات تربوية عملية مسبقة.

كذلك يجب أن يحس الطالب المطبق بأنه مرحب به في مدرسة التطبيق من جميع أفرادها، وليس مجرد ضيف ثقيل أتى ليؤدي عملاً مؤقتاً، وهذا يكفي لاستقباله بهذه الصفة دونما مراعاة لإمكانياته ونفسيته ودونما التفات لنشاطه وإستعداداته التي يجب أن يبديها وينميها خلال فترة التطبيق.

وبالنسبة لاختيار المدارس فإن هناك من الأنظمة التي لا تتيح للمعاهد أو الكليات فرصة اختيار مدارس التطبيق، إذ ترفع أسماء الطلاب المتدربين إلى إدارات التربية، وتقوم بدورها بتوزيعهم على مدارس تختارها هي.

ولكن هناك بعض الكليات والمعاهد تختار مدارس التطبيق بنفسها، لذلك يجب أن يراعى في هذا الاختيار ما يلي:

1- قربها من المعهد أو الكلية بحيث لا تكون بعيدة يشكل الوصول إليها صعوبة للطالب المطبق وخصوصاً إذا لم تتوافر وسائل المواصلات.

2- إشتمال المدرسة على عدد كبير من الفصول التي يطبق فيها الطلاب وذلك لإستيعاب عدد معقول منهم وخصوصاً إذا كان عدد الطلاب المطبقين كبيراً في المعاهد وبعض الكليات.

3- ضمان التعاون بين الإدارة المدرسية والمعلمين في المدرسة وبين الطلاب المطبقين.

4- يجب أن تكون المدارس قريبة من الأقسام الداخلية في الكليات والمعاهد، لأن بعض الطلاب يقيمون في هذه الأقسام، كما يجب اختيار مدارس قريبة من منازل الطلاب الذين يسكنون خارج الأقسام الداخلية، وبمعنى آخر توزيع الطلاب كل حسب قربه من مدرسة التطبيق.

5- يجب أن لا يزيد عدد أيام التطبيق في المدارس عن يومين في الأسبوع حتى لا يحدث إرتباكاً في المدرسة ولا تنقطع الصلة بين المعلم في المدرسة وتلاميذه.

6- يوزع كل عشرة طلاب مطبقين على مشرف واحد حتى يتمكن من توجيههم والإشراف عليهم وتقويمهم.

7- تقديم كل مساعدة ممكنة من المدير والمعلمين للمطبق، بل يجب أن تتعاون إدارة الوسائل التعليمية معهم وتقدم لهم ما يحتاجونه منها.

واجبات المشرفين على عملية التطبيق:

1- توجيه الطلاب المتدربين ومتابعة هذا التوجيه في جميع النواحي التي تتعلق بهم كمعلمين وكمربين سواء داخل الفصل أم خارجه.

2- حث الطلاب على ممارسة النشاط واستخدام الوسائل التعليمية المناسبة لكل موضوع، وإنتاجها في المدرسة أو في الكلية ما امكن ذلك.

3- مراجعة الوسيلة التعليمية مع الطالب المتدرب من حيث أهميتها ومدى صلاحيتها، كما يراجع المشرف كراسة التحضير الخاصة بالطالب ومن الأفضل مراجعة مسودة التحضير قبل تدوينها في الكراسة الخاصة.

4- التأكد من إشتمال كراسة التحضير على العناصر الاستراتيجية السابقة مع التركيز على الأهداف السلوكية والتأكد من صياغتها بطريقة سليمة.

5- القيام بزيارة كل طالب في فصله مرات عديدة بهدف التوجيه والارشاد وذلك من جميع النواحي العلمية والفنية والشخصية والإجتماعية، كما يجب توجيههم من الجوانب اللغوية كالخط والإملاء والقراءة الصحيحة، لأن المعلم الذي يخطئ إملائياً وقرائياً يكسب تلاميذه خبرات خاطئة مما يساعد على تخلف التعليم بشكل عام.

6- المحافظة على الوقت والنظام والدوام الرسمي، لأن المعلم المشرف هو القدوة الحسنة لطلابه، فإذا ما لاحظوا عليه الإهمال والتقصير فإنهم يسعون إلى تقليده في ذلك.

7- كتابة التقارير بإستمرار، وبعد كل حصة يحضرها مع طلابه، بحيث يتضمن كل تقرير جوانب القوة التي أجاد فيها الطالب المتدرب كما يشمل جوانب التقصير والضعف التي يجب تذكير الطالب بها دونما تعنيف أو إشعاره بأنه غير لائق للمهنة، أو مهمل جداً أو ما شابه ذلك من اللفاظ والعبارات والإيحاءات التي يستخدمها بعض المشرفين.

هذا وينبغي أن يكون النقد بناءً على التقرير خارج حصة الفصل، ولا يجب مطلقاً توجيه الطالب داخل الفصل لأن هذا يسبب إحراجاً له، فإذا كان النقد يتعلق بطالب واحد أو مشكلة فردية، فمن الأفضل معالجه هذه المشكلة أو الخطأ الفردي مع الطالب على انفراد، أما إذا كانت المشكلة عامة أي يشترك فيها كل الطلاب أو غالبيتهم كالأخطاء الإملائية أو اللفظية أو سوء استخدام الوسيلة التعليمية، أو استعمال العنف مع التلاميذ فيكون التوجيه في هذه الحالات جمعياً، أي يجتمع المشرف مع طلابه في الإستراحة، أو في نهاية اليوم

المدرسي، أو في الكلية أو المعهد ويستعرض معهم جوانب التقصير والمشكلات التربوية أو الشخصية التي لاحظها، ويقترح عليهم الحلول العلمية مع ضرورة أخذ آرائهم ومشاركتهم في طرح الحلول والمقترحات.

8- بعد عملية التوجيه والارشاد، هناك خطوة مهمة وهي التقييم، أي قياس قدرة الطالب المهنية والعلمية والشخصية، ويجب ألا يقتصر التقييم على جانب واحد من هذه الجوانب، كما يراعى في التقييم الموضوعية والعلمية والشمول والإستمرارية، وهناك العديد من الإستمارات التي سنعرضها لاحقاً، ويمكن للمعلم أن يستخدم واحدة منها لضمان نجاح عملية التقويم الشامل.

علاقة الطالب المتدرب بالإدارة المدرسية وواجبات الإدارة نحوه:

ينبغي أن تكون العلاقة بين الطالب المطبق والإدارة المدرسية المتمثلة بالمدير ومساعده، والسكرتير علاقة احترام وتقدير متبادلين، إذ يجب أن تسود العلاقات الانسانية بين هذه الأطراف، فالطالب يكن إحتراماً للمدير ويتصرف في المدرسة كأنه معلم رسمي يلتزم بالنظام والهدوء، والمحافظة على الوقت، ويمارس النشاط مع زملائه المعلمين، كما يجب أن يلتزم باللوائح والقوانين المعمول بها داخل المدرسة.

والطالب يتلقى التعليمات الرسمية من الإدارة ويعمل على تنفيذها، وقد يجتمع المدير مع الطلاب المطبقين ويوجه لهم كلمات النصح والارشاد وبعض القضايا والأمور التي ينبغي مراعاتها داخل المدرسة مع التلاميذ أو مع المعلمين أو مع المشرفين على التربية العملية، فالطالب المتدرب عليه أن يستمع، ويناقش في حدود اللياقة ولا يكثر من الجدل السفسطائي الذي لا معنى له ولا فائدة ترجى منه.

أما واجبات الإدارة فتتمثل فيما يلي:

1- تقديم كافة التسهيلات والإمكانيات للطالب المطبق كي يقوم بعمله وواجبه على أحسن وجه.

2- الإشراف على الطلاب المطبقين من حيث الحضور والإنصراف والالتزام بالنظام والحصص وممارسة النشاط.

3- توجيه الطلاب إلى العمليات التربوية وطرق التدريس الصحيحة، وكيفية معاملة التلاميذ، وأسس التعامل مع المعلمين داخل المدرسة، وكيفية تعامل المعلمين معهم، بحيث يشعرونهم بأنهم جزء منهم وهم معلمو المستقبل ويساعدونهم في حل مشاكلهم.

4- تقييم الطالب بإستمرار وكتابة الملاحظات بعضها يقدم للطالب نفسه، والبعض الاخر يقدم للمشرف، ولا يختلف تقييم المدير عن تقويم المشرف بل أن كلاً منهما يكمل الاخر.

5- عقد الندوات والمحاضرات مع الطلاب بين الفترة والأخرى كي يدفعهم إلى المزيد من العمل والإبداع والإستمرار في التحضير وانتاج الوسائل وحضور طابور الصباح....الخ.

علاقة الطالب المطبق بمعلمي مدارس التطبيق وواجبات المعلمين نحوه:

من المفروض أن تكون العلاقة بين الطالب المطبق والمعلمين علاقة وثيقة ملؤها التعاون والتكاتف من أجل رفع مستوى العملية التعليمية والتربوية في مدارسنا، ومن الضروري جداً أن يعامل الطالب المتدرب كمعلم من الناحية الوظيفية، أما من الناحية الفنية فيعامل كطالب متدرب يخطئ ويصيب، فالمعلم الأصلي في المدرسة عليه أن يساعد الطالب المتدرب ويقدم له النصح والارشاد بإستمرار، وعلى الطالب نفسه أن يحترم وجهات نظر المعلمين ويستمع إليهم، ويناقشهم فيما يتعلق بالجديد في مجالات العلم والتربية، لتكون رسالة الكلية أو المعهد ليس إعداد المعلمين فحسب، بل المساهمة في نمو التعليم وتقدمه وإزدهاره بإستمرار، والعمل على نقل الخبرات الجديدة إلى المعلمين القدامى يساعد على إثراء المعرفة لديهم وتدفعهم للإطلاع على الجديد دائماً.

لذلك، يجب أن تكون العلاقة تفاعل وتأثير وتأثر، فالطالب يحترم المعلم في المدرسة ويطلب منه المساعدة بطريقة ودية وأخوية لا عن طريق القسوة والإحساس بالواجب، ويمكن أن يطلب مساعدته في تزويده بالمقرر المدرسي، وخطة التدريس، وكيفية التعامل مع التلاميذ، والحضور معه بعض الحصص كي يشاهد إيجابياته وسلبياته، وإستئذانه في إجراء إختبارات وتصحيح الكراسات....الخ.

أما المعلم في مدرسة التطبيق فيجب أن تكون علاقته بالطالب علاقة الأخ لأخيه، والناصح ذي الخبرة الطويلة بطالب علم ومعرفة.

لذا يمكن أن يقدم له الخدمات التالية:

1- إعارته الكتب المقررة إلى فترات محدودة، إذا لم تكن هناك الكتب الكافية في المعهد أو في المدرسة.

2- تقديم النصح والارشاد له فيما يتعلق بالتحضير وطريقة التدريس وكيفية التعامل مع التلاميذ.

3- تقديم الإمكانيات اللازمة لإنتاج الوسائل التعليمية واستخدامها.

4- حضور بعض الحصص في بداية التطبيق، وتوجيهه إلى كيفية معالجة المشكلات التربوية أو الشخصية أو الإجتماعية مع التلاميذ.

5- لا يبخل عليه بتقديم المعلومات اللازمة إذا غمض شيء يراد توضيحه.

6- معاملته معاملة حسنة تخفي في طياتها الصداقة والشعور بالزمالة المهنية، ولا تخلو هذه المعاملة من أسس العلاقات الانسانية الطيبة.

علاقة مدير المعهد أو إدارة الكلية بالطلاب المطبقين وواجباتهم نحوهم :

الطالب المطبق هو معلم المستقبل، وهو جزء من عملية التعليم والتعلم، فذهابه إلى مدارس التطبيق لا يعني مطلقاً إنقطاعه التربوي عن مؤسسته التعليمية التي جعلت منه المربي والمؤدب والمعلم الكفؤ، لذا يجب ألا تنقطع صلة المسؤولين في المعاهد والكليات عن طلابهم، فواجباتهم نحوهم كثيرة، وذات شأن في تنميته الطلاب وإعدادهم مهنياً متمثلة فيما يأتي:

1- الزيارات الدورية إلى مدارس التطبيق، والتعرف على سير العمل فيها بشكل عام فيما يخص الطلاب المطبقين، والتعرف كذلك على مشاكلهم ومعالجتها مع إدارة المدرسة والمعلمين فيها.

2- دعوة مديري المدارس والمعلمين الأكفاء في المدارس لزيارة المعاهد للتعرف على أنشطتها، ومناقشة القضايا التربوية التي تهم الطرفين، وقد يلقي بعض الأساتذة المتخصصين في المجالات المختلفة محاضرات في المادة أو في طرق التدريس أو المشاكل التي تواجههم في المدارس وكيفية معالجتها عن طريق طرح مقترحات قابلة للنقاش.

3- توفير كافة الإمكانات والمتطلبات التي تدفع عملية التطبيق قدماً إلى الأمام من وسائل تعليمية، وكتب مدرسية ووسائل مواصلات....الخ.

4- الاجتماع بالطلاب المطبقين في المعهد أو الكلية والتشاور معهم فيما يهمهم وفيما يخص العملية التربوية والتطبيق العملي، كما يجتمع المدير أو المسؤول عن التربية العملية في الكلية أو المعهد مع المشرفين على عملية التطبيق للتعرف على مشاكل التربية العملية بشكل عام وطرح طرق ووسائل علاجها، ومناقشة الجوانب الإيجابية لتدعيمها.

5- - توجيه كل من الطلاب المتدربين والمشرفين على التطبيق نحو واجباتهم وحثهم على التعاون، ووضع الأسس العلمية والموضوعية مع المشرفين لتقييم وتقويم الطلاب المطبقين.

وفيما بعد نعرض نماذج لبطاقات النقد التي يستخدمها الطالب المتدرب لتقويم زميله داخل الفصل أو خارجه إذا كانت الحصة تتعلق بالنشاط (رياضي، فني، موسيقي....الخ)

وذلك في قسم الملاحق، كما نعرض في نفس القسم طرق تحضير الدرس بناءً على الإستراتيجية السابقة، وبطاقات السجل التتبعي أو السجل المجمع كما هو معمول به في بعض البلاد العربية.

المراجع العربية:

1- محمد منير مرسي، أصول التربية الثقافية والفلسفة، عالم الكتب، القاهرة، 1984.

2- صالح عبد العزيز، عبد العزين، عبد العزيز عبد المجيد، التربية وطرق التدريس ط6، جـ1، القاهرة، دار المعارف، 1963.

3- عبدالله الرشدان، نعيم جعنيني، المدخل الى التربية والتعليم، دار الشروق للنشر والطباعة، عمان، الأردن، 2002.

4- أحمد عبد الرحمن عيسى، في أصول التربية وتاريخها، ط1، دار اللواء للنشر والتوزيع، 1977.

5- غي بالماد، مناهج التربية، ترجمة جوزيف عبود كيه، ط1، منشورات عويدات، بيروت بدون تاريخ.

6- ابراهيم ناصر، أسس التربية، ط1، عمان، دار عمار، 1985.

7- عبدالله عبد الدايم، التربية عبر التاريخ، دار العلم للملايين، بيروت، 1975.

8- وهيب سمعان، دراسة مقارنة للادارة المدرسية، مكتبة الانجلو المصرية، القاهرة، 1972.

9- وهيب، سمعان، دراسات في التربية المقارنة، مكتبة الانجلو المصرية، القاهرة، 1965.

10- محمد منير مرسي، التعليم العام في البلاد العربية، القاهرة، دار الكتب، 1972.

11- جورج شهلا وآخرون، الوعي التربوي ومستقبل البلاد العربية، ط1، بيروت، 1972.

12- عبدالله زاهي الرشدان، علم الاجتماع التربوي، ط1، دار عمان للنشر والتوزيع، عمان، الاردن، 1984.

13- محمود حسن، الأسرة ومكوناتها، ط1، دار النهضة العربية للطباعة والنشر، بيروت 1981.

14- محمد مصطفى زيدان، محمد السيد الشربيني، سيكولوجية النمو، ط1، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة، 1965.

15- حامد زهران، علم النفس الاجتماعي، ط4، عالم الكتب، القاهرة، 1977.

16- انطون ماكارنكو، ترجمة أسامة الغزولي، تكوين الشخصية، ط1، دار التقدم، موسكو، 1978.

17- حامد عمار، بعض مفاهيم علم الاجتماع، ط1، معهد الدراسات العربية، القاهرة، 1959.

18- عاطف وصفي، الثقافة والشخصية، ط1، دار النهضة المصرية، بيروت 1980.

19- محمد لبيب النجيحي، الأسس الاجتماعية للتربية، مكتبة الانجلو المصرية، القاهرة 1976.

20- فهمي سليم الغزوى وآخرون، المدخل الى علم الاجتماع، ط1، دار الشروق، – عمان، 1992.

21- آرثر جيتس وآخرون، علم النفس التربوي، ترجمة ابراهيم حافظ ومحمد ابو العزم، والسيد محمد عثمان، ط4، جـ1، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة، 1963.

22- أحمد زكي صالح، التعلم، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة، دون تاريخ.

23- محمد خليفة بركات، محمد ابو العلا أحمد، علم النفس العام، جـ1، مكتبة عين شمس، القاهرة، 1970.

24- أحمد المهدي عبد الحليم، نحو اتجاهات حديثة في سياسة التعليم العام وبرامجه ومناهجه، مجلة عالم الفكر، الكويت، مجلد 19 عدد 2، 1988.

25- عبدالله الرشدان، علم الاجتماع التربوي، ط1، دار عمار للنشر، عمان، 1984.

26- الدمرداش سرحان منير كامل، المناهج، ط1، القاهرة 1966.

27- نازلي صالح أحمد وسعد يس، المدخل في التربية، مكتبة الانجلو المصرية، القاهرة، 1973.

28- أحمد حسين اللقاني، الوسائل التعليمية والمنهج المدرسي، ط2، مؤسسة الخليج العربي، 1986.

29- ابراهيم مطاوع، الوسائل التعليمية، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة، 1982.

30- فاخر عاقل، علم النفس التربوي، دمشق، الجامعة السورية، 1957.

31- عبدالله مشنوق، تاريخ التربية، ط3، مكتبة الاستقلال، عمان، الاردن.

32- ف. هـ. فينكس، فلسفة التربية، ترجمة محمد لبيب النجيحي، دار النهضة العربية، القاهرة، 1982.

33- محمد الهادي عفيفي، سعد مرسي أحمد، قراءات في التربية المعاصرة، عالم الكتب، القاهرة 1973.

34- عمر التومي الشيباني، تطور النظريات والافكار التربوية، ط1، دار الثقافة، بيروت، 1971.

35- أحمد شلبي، تاريخ التربية الاسلامية، دار الكشاف للنشر والطباعة والتوزيع، القاهرة، 1954.

36- أحمد عبد الباقي البستان، عبدالله السيد عبد الجواد، وصفي عزيز بولس، الإدارة والإشراف التربوي: النظرية-البحث-الممارسة، مكتب الفلاح للنشر والتوزيع، الكويت، 2003.

37- تيسير الدويك... وآخرون، أسس الإدارة التربوية والمدرسية والإشراف التربوي، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، عمان، 2001.

38- ابراهيم باسين الخطيب، أمل ابراهيم الخطيب، الإشراف التربوي: فلسفته-أساليبه-تطبيقاته، دار الفرقان للنشر والتوزيع، عمان، 2003.

39- إزابيل فيف، جين دنلاب؛ ترجمة محمد عيد ديراني؛ مراجعة عمر، الإشراف التربوي على المعلمين، الجامعة الأرنية، عمان، 1992.

40- جودة عزت، الإشراف التربوي: مفاهيمه وأساليبه: دليل لتحسين التدريس، الدار العلمية الدولية للنشر والتوزيع، عمان، 2002.

41- رافدة الحريري، الإشراف التربوي: واقعة وآفاقه المستقبلية مع دراسة مقارنة بين مملكتي البحرين والعربية، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان، 2006.

42- نزيه خالد، الجودة في الإدارة التربوية والمدرسية والإشراف التربوي، دار أسامة للنشر والتوزيع، عمان، 2006.

43- جمال جمعة عبد الرحيم، تصميم وإنتاج الوسائل، دار يافا العلمية للنشر والتوزيع، عمان، 2006.

44- محمد السيد علي، تكنولوجيا التعليم والوسائل التعليمية، دار الفكر العربي، عمان، 2002.

45- صباح محمود، تكنولوجيا الوسائل التعليمية، دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع، عمان، 1998.

46- صباح محمود، تكنولوجيا الوسائل التعليمية، دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع، عمان، 2001.

47- حسن عمر منسي، مناهج وأساليب تدريس الدراسات الإجتماعية، دار الكندي للنشر والتوزيع، عمان، 1999.

48- محمد زياد حمدان، أساليب التدريس: أنواعها ومكوناتها وكيفيات قياسها، دار التربية الحديثة، عمان، 2002.

49- عطية عودة أبو سرحان، دراسات في أساليب تدريس التربية، دار الخليج للنشر والتوزيع، عمان، 2000.

50- سلمى زكي الناشف، المختصر المفيد في القياس والتقويم التربوي، دار البشير للنشر، عمان، 2006.

51- صلاح الدين محمود علام، القياس والتقويم الربوي في العملية التدريسية، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، 2007.

52- روبرت ثورانديك، اليزابيث هيجن، القياس والتقويم في علم النفس، ترجمة عبدالله زيد الكيلاني، عبد الرحمن عدس، مركز الكتب الأردني، عمان، 1989.

53- سلمى الناشف، القياس والتقويم التربوي: أسس، دار الإبداع للنشر والتوزيع، عمان، 1991.

54- عبد الرحمن عبد السلام جامل، الكفايات التعليمية في القياس والتقويم واكتسابها بالتعلم الذاتي، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان، 2001.

55- قاسم علي الصراف، القياس والتقويم في التربية، دار الكتاب، القاهرة، 2002.

56- أحمد عودة، القياس والتقويم في العملية التدريسية، دار الأمل، عمان، 1993.

57- رودني دوران؛ ترجمة محمد سعيد صباريني، خليل يوسف الخليلي، فتحي حسن، أساسيات القياس والتقويم في تدريس العلوم، دار الأمل، اربد، 1985.

58- عايش زيتون، أساليب التدريس الجامعي، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، 1995.

59- فؤاد أبو الهيجاء، أساليب وطرق تدريس اللغة، دار المناهج، عمان، 2001.

60- محمد علي الخولي، أساليب تدريس اللغة العربية، دار الفلاح للنشر والتوزيع، عمان، 1998.

61- دايان لاسن-فريحان؛ ترجمة عائشة موسى السعيد؛ مراجعة محمود اسماعيل، أساليب ومبادئ في تدريس، جامعة الملك سعود، الرياض، 1997.

62- فتحي خليل حمدان، أساليب تدريس الرياضيات، دار وائل للنشر والتوزيع، عمان، 2005.

63- عبد الرحمن محمد عيسوي، علم النف والتربية و، دار الراتب الجامعية، بيروت، 1999.

64- أحمد يحيى الزق، علم النفس، دار وائل للطباعة والنشر، عمان، 2006.

65- عبد الرحمن عدس، محي الدين توق، المدخل الى علم النفس، دار الفكر ناشرون و، عمان، 2007.

66- لندا ل. دافيدوف؛ ترجمة سيد الطواب، مدخل علم النفس، الدار الدولية، القاهرة، 1997.

67- ترجمة طاهر مزروع؛ مراجعة عبد الوهاب محمد كامل، النمو النفسي للطفل وعلم النفس، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة، 1982.

68- صالح محمد علي أبو جادو، علم النفس التطوري: الطفولة و ، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، 2007.

69- عبد العزيز السيد الشخص، علم النفس الإجتماعي، دار القاهرة للكتاب، القاهرة، 2001.

70- عباس محمود عوض، في علم النفس الاجتماعي، دار المعرفة الجامعية، القاهرة، 2002.

71- عبد الحافظ سلامة، علم النفس الإجتماعي، دار ؟؟ عمان، 2007.

72- مختار حمزة، أسس علم النفس الإجتماعي، دار البيان العربي، جدة، 1982.

73- عباس محمود عوض، في علم النفس الإجتماعي، دار النهضة، بيروت، 1980.

74- محمود عبد الحليم منسي، علم النفس التربوي للمعلمين، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، 1990.

75- عبد الرحمن محمد العيسوي، علم النفس التعليمي، دار الراتب الجامعية، بيروت، 2000.

76- زهير غزاوي، نمو القيم والإتجاهات عند الأطفال ما قبل المدرسة: دراسة في علم النفس التربوي والنمائي، دار المبتدأ للطباعة والنشر، بيروت. 1993.

77- نعيم الرفاعي، الصحة النفسية: دراسة في سيكولوجية التكيف، جامعة، دمشق، 2001.

78- عبد الرحمن محمد العيسوي، الإسلام والصحة النفسية: دراسة نفسية، دار الراتب الجامعية للنشر، بيروت، 2001.

79- محمد قاسم عبدالله، اتجاهات حديثة في الصحة النفسية: الشراهة المرضية وعلاجها: التدريب على المهارات، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، عمان، 2001.

80- عبد الحميد محمد شاذلي، الصحة النفسية وسيكولوجية الشخصية، المكتبة الجامعية، الإسكندرية، 2001.

81- محمد قاسم عبدالله، مدخل الى الصحة النفسية، دار الفكر، عمان، 2001.

82- مصطفى حجازي، الصحة النفسية: منظور دينامي تكاملي للنمو في البيت والمدرسة، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، 2000.

83- عبد المطلب أمين القريطي، في الصحة النفسية، دار الفكر العربي، القاهرة، 1998.

المراجع الاجنبية:

-1 Gray D. Borich, Effective teaching methods, Upper Saddle River, NJ-Merrill/Prentice-Hall, 2004.

2- James A. Duplass, Middle and high school teaching methods, standards, and best practics, Boston-Houghton Mifflin Company ,2006,

3- David Nunan, Language teaching methodology: a textbook for teachers, New York-Prentice-Hall, 1991.

4- M. G. Nagaraja Rao, Y. Sanjeeva Rao, A textbook of social science: history, geography, civics and methodology of teaching, New Delhi-Vikas, 1995.

5- Jo McDonough and Christopher Sahw, Materials and methods in ELT: a teacher's guide, Oxford-Blackwell, 2003.

6- David L. Goetsch, Effective supervision: a guidebook for supervisors, team leaders, and work, Upper Saddle River, NJ-Prentice-Hall, 2002.

7- Jeanne Ellis Ormrod, Educational psychology: developing leanners, Upper Saddle River, NJ-Marrill/Prentice-Hall, 2003.

8- Jeanne Ellis Ormrod, Educational psychology: developing leanners, Upper Saddle River, NJ-Prentice-Hall, 2006.

9- S.S. Chauhan, Advanced educational psychology, New Delhi-Vikas, 1996.

10- I.C. Aggrawal, Essentials of Educational psychology, New Delhi-Vikas, 1996.

11- John W. Santrock, Educational psychology: classroom update: preparing for praxis and practice, Boston, MA-McGraw-Hill, 2006.

12- Jacob Anthikad, Psychology for graduate nurses: general and educational psychology, New Delhi-Jaypee Brothers, 2004.

13- Libby Ingrassia Schwarz, System administration: accelerated lotus notes study Guide, New York-McGraw-Hill, 1999.

14- Evi Nemeth...[et.al], Linux administration handbook, Upper Saddle River, NJ-Prentice-Hall, 2002.

15- James D. Thompson, Comparative studies in administration, Pitts buegh-university of pittsburgh press, 1959.

16- Jay M. Shafritz, E. W. Russell, Introducing public administration, New York, NY-Pearson/Longman, 2005.

17- P.V.V. Satya Narayana, G. Krishna; General editor Digumarti Bhaskara Rao, School administration and management, New Delhi-Sonali, 2004.

18- Devendra Thakur and D. N. Thakur, Educational planning and administration, NewDelhi-Deep and Deep, 2001.

19- Digumatri Bhaskara Rao, Educational administration, New Delhi-Discovery, 2004.

20- Wayne K. Hoy, Cecil G. Miskel, Educational administrationa: theory, research, and practice, Boston-Mc-Graw-Hill, 2001.

21- Petra E. E. Snowden, Richaed A. Gorton, School leadership and administration: important concepts, case studies and simulations, Boston-McGraw-Hill, 2002.

22- Mary Konya Weishaar, John C. Borsa, Inclusive educational administration: a case study approach, Boston-McGraw-Hill, 2001.

23- Nicloas Hans, Comparative Education, A Study of Educational factors and Traditions, Routledge and Kegan Paul Limited. London. 1985.

24- J.C. Chapman and Q. S. Counts: Principle of Education, Boston. 1924.

25- R.L. Finney: A Sociological Philosophy of Education, Macmillan, Co. NewYork, 1928.

26- P. Phenix: Philosophy of Education, Holt Co. NewYork, 1958.

27- Kilpatrick. W.H. Philosophy of Education, Macmillan, Co. NewYork, 1956.Chicago, 1956.

28- E.C. Dent. The Audio-Visual, Society for visual education, Inc, Chicago, 1946.

29- Skilbeck, Malcolm, John Dewey, London, Coller Macmillan, 1970.

30- Tyler, E. B., Primitive culture, London, Jogn Murray, 1871.

31- Taba, Hilda, Curriculum Dewelopment, Theory and practice, New York, Harcourt Brace, 1967.

32- Tayler, Ralph, w. Basic principles of curriculum and Instruction, Chicago and London, Univ. of Chicago Press, 1973.

33- Dewey, John, The child and the curriculum, chicago, chicago univ. press. 1952.

34- Dewey, John. Experience and Education New York, Macmillan, 1948.

35- Dewy, J. Democacy and Education New York, Macmillan, 1916.

الملاحق

1) بطاقة نقد المشرف التربوي
2) بطاقة نقد المتدرب لزميله
3) السجل المجمع الشامل
4) السجل المجمع في المرحلة الاعدادية (التي ما زالت مرحلة متوسطة في بعض البلاد العربية)

ملحق رقم (1)

جامعة الزيتونة الأردنية الخاصة. استمارة تقويم أداء الطالب/ المعلم لتخصص معلم صف. قسم العلوم التربوية

اسم الطالب: اليوم والتاريخ:

الســــــنة: المدرســــــــة:

التخصص: الفصـــــــل:

م	البند	مستوى الأداء			
		4	3	2	1
أولا: التخطيط					
1	يصوغ الأهداف سلوكياً.				
2	يخطط للأنشطة والأساليب.				
3	يخطط لقياس مدى تحقيق الأهداف				
ثانيا: التنفيذ					
4	يهيئ البيئة الصفية للتعلم.				
5	يهيئ للدرس بأسلوب مناسب.				
6	يعرض محتوى الدرس بتسلسل ووضوح.				
7	يستخدم اللغة السليمة.				
8	يضبط الصف بشكل جيد.				
9	ينمي التعلم الذاتي.				
10	يربط المادة ببيئة التلاميذ.				
11	ينمي القيم والعادات الصحيحة.				
12	يستخدم أساليب تعزيز مناسبة ومتنوعة.				
13	ينوع طرائق التدريس.				
14	يطرح أسئلة محددة وواضحة ومثيرة للتفكير.				
15	متمكن من المادة التعليمية.				
16	يستخدم مصادر تعلم متنوعة.				
17	يعرض مصادر التعلّم بطريقة صحيحة.				
18	يؤكد العلاقات التكاملية بين الموضوعات.				
19	يعزز العلاقات الإنسانية في تعامله مع التلاميذ.				
20	ينمي مهارات العمل بدقة.				
21	يوزع الوقت بشكل مناسب.				
22	يوزع اهتمامه بين التلاميذ بطريقة عادلة.				
ثالثاً: التقويم					
23	ينوع أساليب التقويم المستخدمة.				
24	يستخدم التقويم التكويني.				
25	يربط أساليب التقويم بالأهداف.				
	مجموع الدرجات				

المشرف:

توقيعه:

ملحق رقم (2)

جامعة الزيتونة الأردنية
كلية الآداب
قسم العلوم التربوية

نموذج مشاهدة

اسم الطالب/ المعلم منفذ الدرس:

اسم الطالب/ المعلم مشاهد الدرس:

اسم المعلم المتعاون:

الصف: موضوع الدرس:

المادة: التاريخ:

الرقم	المهمات التعليمية	ملاحظات المشاهد
1	توضيح اهداف الموقف التعليمي في بداية الحصة	
2	تحديد ادوار المعلم والمتعلم في تحقيق اهداف الموقف التعليمي	
3	الكشف عن التعلم القبلي اللازم للتعلم الجديد	
4	استخدام لغة سليمة مناسبة لمستوى التلاميذ	
5	استثارة اهتمام التلاميذ واشراكهم في انشطة أخرى	
6	مراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ وفق قدراتهم وسرعتهم الذاتية في التعلم	
7	استخدام الوسائل التعليمية المناسبة لموضوع الدرس	
8	استخدام اساليب التقويم التكويني بشكل ملائم	
9	طرح أسئلة تستثير التفكير لدى الطلبة	
10	استخدام اساليب التعزيز لاستثارة دافعية الطلبة	
11	استخدام طرق التدريس الملائمة لموضوع الدرس	
12	تنظيم الوقت واستمارة في تحقيق الأهداف	
13	تزويد التلاميذ بالتغذية الراجعة المستمرة	
14	القدرة على ضبط الصف بطريقة سليمة	

الرقم	المهمات التعليمية	ملاحظات المشاهد
15	المظهر العام والهندام لمنفذ الدرس	
16	حماسة منفذ الدرس وهدوئه واتزانه	
17	طريقة معاملة التلاميذ ودعم نشاطهم المتدفق	
18	تكليف التلاميذ بنشاطات وتدريبات تعليمية/ تعلمية صفية ومنزلية	
19	استخدام اساليب التقويم الختامي في نهاية الحصة	
20	غلق الموقف التعليمي/ التعلمي بصورة مناسبة تعمق هذا التعلم وتعد التلاميذ لمواقف جديدة	

ملاحظات المشاهد

....

....

....

....

....

....

اسم الطالب المشاهد:

توقيع الطالب المشاهد:

السجل المجمع رقم (3)

سِجِّل المعلومَات الشّامل للطالبّ*

خلال مراحل التعليم العام

ابتدائي - متوسِّط - ثانَوي

الاسم الاول للطالب	اسم الوالد	اسم الجد	اسم العائلـة

المدرســة	المرحلــة	المنطقة	رقم ملف الطالب بالمدرسة

* هذا السجل معمول به في المملكة العربية السعودية

بسم الله الرحمن الرحيم

الهدف من السجل:

متابعة الطالب متابعة دقيقة من الصف الأول الابدتائي حتى نهاية المرحلة الثانوية لتوجيهه وإرشاده تربوياً وتعليمياً ومهنياً واجتماعياً وسلوكياً وصحياً. لكي تتحقق له الاستفادة القصوى من البرامج المدرسية المختلفة وذلك في اطار التعاليم الإسلامية.

أهمية السجل وفوائده:

1- تتبع حالة الطالب دراسياً واجتماعياً وسلوكياً وتعليماً وصحياً خلال مراحل التعليم العام (ابتدائي / متوسط / ثانوي).

2- تمكين ادارة المدرسة والمرشد الطلابي والمدرس وولي الأمر من التعرف على نواحي الضعف ولقوة لدى الطالب والمشكلات التربوية وغيرها التي قد يعاني منها لدراستها وعلاجها.

3- تحديد احتياجات الطالب التربوية والصحية والاجتماعية لمساعدته ليسير في دراسته سيراً حسناً.

4- اكتشاف الطالب المتأخر دراسياً والعمل على مساعدته لتحسين مستواه الدراسي.

5- الاكتشاف المبكر للطالب الموهوب أو المتفوق دراسياً لتنمية مواهبه وقدراته.

6- تمكين الطالب من التعرف على نواحي قوته وضعفه وقدراته ومواهبه ومشكلاته مما يزيده استبصاراً بذاته.

7- توجيه الطالب الى نوع الدراسة الملائمة له في مراحل التعليم العام او المدارس المهنية او الالتحاق بالكليات المناسبة بعد التخرج من الثانوية.

8- توجيه الطالب وإرشاده لاستثمار أوقات فراغه بما يتناسب مع ميوله وقدراته.

9- تنمية العلاقة بين البيت والمدرسة نتيجة تعاونهما معا في جمع بعض البيانات الخاصة بالطالب.

تعليمات حول تعبئة السجل وحفظه:

1- يخصص سجل معلومات لكل طالب بالمدرسة في التعليم الابتدائي والمتوسط والثانوي ويستمر معه حتى تخرجه من الثانوية العامة.

2- يحفظ سجل المعلومات بملف علاقي (بدون تخريم) في دولاب خاص بمكتي المرشد الطلابي أو ادارة المدرسة في حالة عدم وجود مكتب خاص بالمرشد الطلابي.

3- يبدأ المرشد الطلابي (أو من يقوم بعمله) العمل بسجل المعلومات مع بدء العام الدراسي ويستوفي معلوماته خلال فصلي الدراسة الأول والثاني.

4- يتولى المرشد الطلابي مسؤولية تعبئة المعلومات في السجل ويساعده في تعبئة بيانات جداول التحصيل الدراسي والنشاطات اللاصقية رائد كل صف بالمدرسة أما البيانات الصحية فيتولاها طبيب الوحدة الصحية المدرسية أو يستكملها المرشد بناءً على تقارير الوحدة الصحية عن الطالب.

5- تقرأ الملاحظات الواردة عقب كل جدول قبل البدء في تدوين بياناته.

6- يجب المحافظة على سرية جميع معلومات السجل ولا يحق لغير المعنيين بالطالب الاطلاع عليها (ولي الأمر / رائد الفصل/ المدير/ المرشد الطلابي).

7- تقوم المدرسة التي انتقل اليها الطالب يطلب سجل المعلومات الشامل رسمياً من المدرسة السابقة وعليها مسؤولية ارسال السجل باسرع وقت ممكن.

8- يتم حفظ سجل المعلومات لدى آخر مدرسة كان الطالب مسجلاً بها في حالة طي قيده من التعليم العام نهائياً.

9- تدوّن اسماء المدارس التي عملت بهذا السجل في الجدول الخاص بذلك على الغلاف.

4 x 3	4 x 3	4 x 3
صورة الطالب في المرحلة الابتدائية	صورة الطالب في المرحلة المتوسطة	صورة الطالب في المرحلة الثانوية

أولاً: البيانات الأولية:

أ- بيانات عن الطالب:-

1- اسم الطالب رباعياً: .... 2- الجنسية: ....

3- تاريخ الميلاد حسب التقويم الهجري: .... وحسب التقويم الميلادي: .... 4- مكان الميلاد: ....

5- رقم شهادة الميلاد أو حفيظة النفوس: .... مصدرها: .... تاريخها: ....

ب- بيانات عن والد الطالب:-

1- اسم والد الطالب رباعياً: .... 2- الجنسية: ....

3- رقم الحفيظة أو جواز السفر: .... المصدر: .... التاريخ: ....

4- عنوان العمل: .... هاتف العمل: ....

....

5- عنوان المنزل: .... هاتف المنزل: ....

....

جـ- بيانات عن ولي أمر الطالب في حالة اختلافه عن الوالد خلال المراحل التعليمية:

م	البيـــــانات	أثناء المرحلة الابتدائية	أثناء المرحلة المتوسطة	أثناء المرحلة الثانوية
1	اسم ولي أمــــر الطالب رباعـــيـــــاً			
2	صـلـــة الـقـــــــرابـــة			
3	عـنـــوان الـعــــــمـــل			
4	هــاتـف الـعــــــمـــل			
5	عــــنــــوان المـــنــــزل			
6	هــــاتـــف المـــنــــزل			

ملاحظات: 1- توضع صورة حديثة للطالب مع بداية كل مرحلة دراسية. 2- التغيرات التي تطرأ على المعلومات الأولية تضاف أولاً بأول.
3- لكل مرحلة دراسية حقل لاسم وعنوان ولي الأمر تسجل به المعلومات مع بداية كل مرحلة دراسية. ويراعي تعديلها في حالة حدوث تغيير عليها.

(1)

ثانياً: البيانات الاجتماعية(1):

	المعلومات المطلوبة	الاجابة عند بدء التسجيل: في المرحلة الابتدائية	في المرحلة المتوسطة	في المرحلة الثانوية	التغيرات الطارئة في المرحلة الابتدائية	التغيرات الطارئة في المرحلة المتوسطة	التغيرات الطارئة في المرحلة الثانوية
أ	عدد أفراد أسرة الطالب(2)						
ب	عدد الأخوة الذكور للطالب						
جـ	ترتيب الطالب في الميلاد (بين أخوته وإخوانه)						
د	هل الأب على قيد الحياة (يكتفي بنعم أو لا)						
هـ	هل الأم على قيد الحياة (يكتفي بنعم أو لا)						
و	مهنة أو وظيفة الأب						
ز	مهنة أو وظيفة الأم						
ح	مع من يسكن الطالب (3)						
ط	نوع سكن الطالب (4)						
ى	هل المنزل الذي يسكنه الطالب ملك لوالده أم مستأجر؟						
ك	المستوى التعليمي لأسرة الطالب (5): مستوى تعليم الأب						
	مستوى تعليم الأم						
	مستوى تعليم الأخوة: 1						
	2						
	3						
	4						
	5						

ملاحظات: 1- تدون الاجابة المناسبة عند التحاق الطالب بالمدرسة وتراجع البيانات في كل عام دراسي، وتضاف التغيرات في المكان المخصص لكل مرحلة دراسية.

2- أفراد أسرة الطالب هم (الوالدان/الأخوة/الأخوات/ومن يعيش معهم من الأقارب).

3- هل سكن الطالب مع (الوالدين/الأب/الأم فقط/أقارب/أصدقاء/لوحده).

4- حدد نوع السكن من بين (شعبي/شقة/فيلا/قصر/غير ذلك يذكر).

5- حدد مستوى التعليم من بين (امي/يقرأ ويكتب/شهادة ابتدائية/شهادة متوسطة/شهادة ثانوية/جامعي/ماجستير/دكتوراه/أخرى تذكر).

ثالثاً: المؤسسات التربوية التي التحق بها الطالب خلال مراحل حياته الدراسية:

أ) المؤسسات التربوية التي التحق بها الطالب قبل المرحلة الابتدائية: (ضع علامة على مربع الاجابة المناسبة)

☐ دار حضانة .... مدة بقائه بها: .... اسمها ومقرها: ....

☐ روضة أطفال .... مدة بقائه بها: .... اسمها ومقرها: ....

☐ تمهيدي .... مدة بقائه بها: .... اسمها ومقرها: ....

ب) المدارس الابتدائية والمتوسطة والثانوية:-

اسم المدرسة	المرحلة الدراسية	المنطقة التعليمية	تاريخ التحاق الطالب بالمدرسة			سبب ترك المدرسة				تاريخ ترك المدرسة			الجهة التي انتقل اليها الطالب بعد تركه المدرسة
			يوم	شهر	سنة	تخرج	نقل الى مدرسة	فصل من مدرسة	أسباب أخرى	يوم	شهر	سنة	

ملاحظات: 1- يدون في هذا الجدول المعلومات المطلوبة أعلاه عن المدارس التي التحق بها الطالب.

2- على المدرسة التي ينتقل منها الطالب أن تحدد الجهة التي انتقل اليها الطالب بعد تركه المدرسة في الحقل الاخير من الجدول.

(3)

رابعاً: بيانات التحصيل الدراسي:

المرحلة	الصف والعام الدراسي	الفصل الدراسي	مواد دراسية تفوق فيها الطالب(1)	مواد دراسية ظهر ضعف الطالب فيها(2)	نتيجة اختبار نهاية العام(3)	التقدير العام بعد اختبار نهاية العام(4)
الابتدائية		الأول				
		الثاني				
		الأول				
		الثاني				
		الأول				
		الثاني				
		الأول				
		الثاني				
		الأول				
		الثاني				
		الأول				
		الثاني				
		الأول				
		الثاني				

ملاحظات: 1- المواد الدراسية التي يتفوق فيها الطالب هي المواد التي يحقق فيها نسبة أكثر 85% من درجتها.

2- المواد الدراسية التي يظهر ضعف الطالب فيها هي المواد التي لا يصل تحصيله فيها نسبة 50% من درجتها.

(4)

تابع: بيانات التحصيل الدراسي:

المرحلة	الصف والعام الدراسي	الفصل الدراسي	مواد دراسية تفوق فيها الطالب(1)	مواد دراسية ظهر ضعف الطالب فيها(2)	نتيجة اختبار نهاية العام(3)	التقدير العام بعد اختبار نهاية العام(4)
المتوسطة		الأول				
		الثاني				
		الأول				
		الثاني				
		الأول				
		الثاني				
		الأول				
		الثاني				
الثانوية		الأول				
		الثاني				
		الأول				
		الثاني				
		الأول				
		الثاني				
		الأول				
		الثاني				

ملاحظات: 3- تدون نتيجة اختبار نهاية العام بكلمة (ناجح أو راسب).
4- تعتبر النسب التالية قاعدة في التقدير العام (90% فما فوق ممتاز، 75% الى أقل من 90% جيد جداً، 60% الى اقل من 75% جيد، درجة النجاح الى اقل من 60% مقبول. (5)

خامساً: البيانات الصحية:

المرحلة	البيانات / الصف الدراسي	الصحة العامة			قدرة السمع			قوة الابصار			سلامة النطق			ملاحظات
		جيدة	متوسطة	ضعيفة	جيدة	متوسطة	ضعيفة	جيدة	متوسطة	ضعيفة	جيدة	متوسطة	ضعيفة	
الابتدائية														
المتوسطة														
الثانوية														

ملاحظات: تدون الاجابة من قبل الطبيب أو المرشد الطلابي بناء على البطاقة الصحية للطالب والتقارير الطبية عنه وذلك بوضع علامة على مربع الاجابة المناسبة في كل عام دراسي.

سادساً: المواظبة:

المرحلة	البيانات / الصف الدراسي	الفصل الدراسي الأول			الفصل الدراسي الثاني			اجمالي أيام الغياب في نهاية العام		ملاحظات
		غياب بعذر	غياب بدون عذر	المجموع	غياب بعذر	غياب بدون عذر	المجموع	بعذر	بدون عذر	
الابتدائية										
المتوسطة										
الثانوية										

ملاحظة: يدون عدد أيام الغياب في نهاية كل فصل دراسي من واقع السجلات الرسمية في المدرسة

(6)

سابعاً: بيانات عن نشاطات الطالب:

المرحلة الدراسية	الصف	توعية إسلامية	نشاطات ثقافية	نشاطات اجتماعية	نشاطات المواد التعلمية	نشاطات مواد اللغة والاجتماعيات	نشاطات رياضية	نشاطات فنية	الجوائز المادية والمعنوية التي نالها الطالب في كل عام دراسي
		النشاطات التي يمارسها في إطار جمعية التوعية الاسلامية	قراءة/ اذاعة/ مقالات صحافة/ محاضرات/ ندوات/ أبحاث أدبية/ شعر.. الخ	خدمة البيئة/ رحلات معسكرات/لقاءات اجتماعية/ خدمة المساجد خدمات مدرسية.. الخ	رياضيات/علوم/ابحاث علمية/هندسة/زراعة/ تجارب معملية..الخ	لغة عربية/ لغة انجليزية/ تاريخ/ جغرافيا ... الخ	كرة قدم/كرة طائرة/ تنس/ العاب جمباز العاب قوى/ سباحة الخ	خط/أشغال يدوية تمثيل..الخ	
الابتدائيـــــة									
المتوسطـــة									
الثانويـــة									

ملاحظات: تملأ هذه البيانات من قبل المرشد الطلابي بناءً على تقارير من المشرفين على جماعات النشاط المدرسي.

(4)

ثامناً: بيانات عن أهم المشكلات التي تواجه الطالب وطرق التوجيه والارشاد التي اتبعت أثناء المعالجة[1]:

المرحلة الدراسية	الصف الدراسي	التاريخ(2)	نوع المشكلة(3)	موجز عن المشكلة	طرق التوجيه	درجة الاستجابة للتوجيه

ملاحظات: 1- يدون في هذا الجدول بايجاز المشكلات التي تطرأ على حياة الطالب أثناء الدراسة منذ بداية المرحلة الابتدائية حتى نهاية المرحلة الثانوية.

2- التاريخ يقصد به تاريخ اكتشاف المشكلة. 3- يحدد نوع المشكلة حسبما يلي: (دراسية / نفسية/ صحية/ سلوكية/ مواظبة/ غير ذلك - يذكر).

4- تملأ البيانات من قبل المرشد الطلابي.

تاسعاً: بيانات عن الصفات الشخصية والسمات السلوكية للطالب:

المرحلة	البيانات / الصف الدراسي	الصلاة في جماعة			التعامل مع الآخرين			الجدية في الدراسة			الاعتماد على النفس			حسن أداء العمل			تحمل المسؤولية			القيادة			إبداء الرأي			التعاون			الاتزان			المظهر العام			اسم المرشد الطلابي	توقيعه
		يحافظ عليها			يحسن التعامل			يجد في دروسه			يعتمد على نفسه			يتقن عمله			يشعر بالمسؤولية			يميل إلى القيادة			يبدي رأيه			متعاون			متزن			جيد				
		دائماً	أحياناً	نادراً	دائماً	أحياناً	نادراً	دائماً	أحياناً	نادراً	دائماً	أحياناً	نادراً	دائماً	أحياناً	نادراً	دائماً	أحياناً	نادراً	دائماً	أحياناً	نادراً	دائماً	أحياناً	نادراً	دائماً	أحياناً	نادراً	دائماً	أحياناً	نادراً	دائماً	أحياناً	نادراً		
الابتدائية																																				
المتوسطة																																				
الثانوية																																				

ملاحظات: 1- توضع علامة   في المربع المناسب تحت كل صفة. 2- تدون المعلومات اللازمة بهذا الجدول خلال الفصل الدراسي الثاني من كل عام دراسي.
3- يستمد المرشد الطلابي المعلومات عن الطالب من ملاحظاته ومن آراء المدرسين.

عاشراً: الاختبارات والمقاييس الخاصة:

اسم الاختبار	الغرض منه	تاريخ إجراءه	النتيجة	التوصيات

ملاحظة: لا يُعمل بهذا الجدول إلا بعد وصول تعليمات محددة تتعلق به من الوزارة.

حادي عشر: ملاحظات وتوجيهات عامة:

التاريخ	موضوع الملاحظة	اسم صاحب الملاحظة	توقيعة

ملاحظة: يدون بهذا الجدول الملاحظات والتوجيهات التي لم يخصص لها حقل في الجداول السابقة والتي يعتقد أنها من وجهة نظر ولي أمر الطالب أو مدير المدرسة أو المدرس أو الطبيب

ثاني عشر: بيانات الإرشاد التعليمي للطالب في نهاية كل مرحلة تعليمية(1):

المرحلة الدراسية	رأي الطالب(2)		رأي المدرسة(3)		محاولة التوفيق (الاختيار النهائي)
	اختيار أول	اختيار ثاني	اختيار أول	اختيار ثاني	
الابتدائية					
المتوسطة					
الثانوية					

ملاحظات: 1- يتم الإرشاد التعليمي للطالب في نهاية المرحلة الابتدئية والمتوسطة وتشتد الحاجة اليه في نهاية المرحلة لثانوية.

2- يستفسر من الطالب وولي أمره عن الجهة التي يود الطالب الالتحاق بها في نهاية كل مرحلة تعليمية.

3- يدون المرشد الطلابي رأي المدرسة بعد دراسة جميع البيانات المدونة في السجل ومعرفة خصائص الطالب وتحصيله وقدراته وميوله. ثم يحاول التوفيق بين اختيار الطالب وولي أمره واختيار المدرسة بما يتناسب مع قدرات الطالب وميوله وتحصيله الدراسي واحتياجات المجتمع.

ثالث عشر: توثيق معلومات السجل

المرحلة	اسم المدرسة	اسم المدير	توقيعه	اسم المرشد الطلابي	توقيعه	التاريخ
الابتدائية						
المتوسطة						
الثانوية						

ملاحظات: 1- تدون المغلومات المطلوبة في هذا الجدول من قبل المدارس التي ساهمت في تدوين المعلومات بهذا السجل.
2- يتم توقيع وختم هذه البيانات عند تحويل السجل إلى مدرسة أخرى.

تابع: ملاحظات عامة يرى المرشد الطلابي ضرورتها ولم يخصص لها جدول في السجل:

رابع عشر: ملاحظات عامة يرى المرشد الطلابي ضرورتها ولم يخصص لها جدول في السجل:

تابع: ملاحظات عامة يرى المرشد الطلابي ضرورتها ولم يخصص لها جدول في السجل:

السجل المجمع رقم (2)

"إنّ اللّه تعــالى يُحبُّ إذا عمِلَ أحدكم عملاً أن يتقنه"
حديث شريف

السجل المجمع للطالب*

صورة الطالب

المرحلة الإعدادية

اسم الطالب .... محل الميلاد وتاريخه .... الجنسية ....

اسم الوالد .... وظيفته .... عنوانه ....

اسم ولي الأمر .... وظيفته .... عنوانه ....

درجة قرابته للطالب .... عنوان السكن..

التغيرات التي تطرأ على البيانات السابقة ....

المدارس التي التحق بها الطالب خلال فترة تسجيل هذه البطاقة

اسم المدرسة	تاريخ الالتحاق بها	ملاحظات

*هذا السجل معمول به في ليبيا

توقيع المختص بالبطاقة

رقم	الاســـــم	التوقيع	رقم	الاســـــم	التوقيع
1			2		
3			4		
5			6		
7			8		

توقيع مدير المدرسة

رقم	الاســـــم	التوقيع	رقم	الاســـــم	التوقيع
1			2		
3			4		
5			6		
7			8		

أولاً - الناحية الاجتماعية

البيان / السنة الدراسية والفرقة	يعيش التلميذ مع: 1- الوالدين 2- الأب 3- زوج الأم 4- الأم 5- زوجة الأب 6- أقارب آخرين 7- قسم داخلي	عدد أفراد الأسرة التي يعيش فيها التلميذ	عدد الإخوة والأخوات	ترتيب التلميذ بين إخوته	مستوى تعليم الأب: 1- أمي 2- ملم بالقراءة والكتابة 3- حاصل على مؤهل (يذكر)	هل الأم تعمل خارج البيت أو لا تعمل	مستوى تعليم الأم: 1- أمية 2- ملمة بالقراءة والكتابة 3- مؤهل (يذكر)
الفرقة ـــــ هـ ـــــ ـــــ م							
الفرقة ـــــ هـ ـــــ ـــــ م							
الفرقة ـــــ هـ ـــــ ـــــ م							
الفرقة ـــــ هـ ـــــ ـــــ م							
الفرقة ـــــ هـ ـــــ ـــــ م							
الفرقة ـــــ هـ ـــــ ـــــ م							
الفرقة ـــــ هـ ـــــ ـــــ م							
الفرقة ـــــ هـ ـــــ ـــــ م							

ثانياً -التحصيل الدراسي

التقديرات: ممتاز - جيد جدا - جيد - مقبول - ضعيف

البيان / السنة الدراسية والفرقة	التربية الدينية	اللغة العربية	الحساب والهندسة	التاريخ والتربية	الجغرافيا	العلوم والصحة	التربية الفنية	الزراعة والتدبير	التربية الموسيقية	التربية الرياضية
الفرقة ـــــ هـ ـــــ ـــــ م										
الفرقة ـــــ هـ ـــــ ـــــ م										
الفرقة ـــــ هـ ـــــ ـــــ م										
الفرقة ـــــ هـ ـــــ ـــــ م										
الفرقة ـــــ هـ ـــــ ـــــ م										
الفرقة ـــــ هـ ـــــ ـــــ م										

ثالثا: الصفات الشخصية

السنة الدراسية والفرقة / الصفة	تحديد درجات الصفة	الأولى 13هـ 19م	الأولى 13هـ 19م	الثانية 13هـ 19م	الثانية 13هـ 19م	الثانية 13هـ 19م	الثانية 13هـ 19م
العناية بالمظهر الخارجي	1- مهتم جداً أو غالباً بجسمه وملبسه ويظهر بمظهر حسن في جميع الأوقات أو معظمها. 2- عادي لا يبدي اهتماماً شديداً بمظهره وإن كان لا يبدو إلا نظيفاً 3- يهمل مظهره – غير نظيف وغير معتن بملابسه.						
المبادأة والابتكار	1- أفكاره وآراؤه متجددة باستمرار وتظهر دون أن يدعوه أحد إلى ذلك. 2- أحياناً ما يعرض أفكاراً جديدة 3- قلما تكون لديه أفكار جديدة وينتظر دائماً اقتراحات الآخرين أو يكتفي بتقليدهم.						
التركيز	1- يعمل دون أن يوجه الانظار إليه ومستمر في العمل حتى يفرغ منه لينجز أعماله في الوقت المناسب 2- عادي يحتاج إلى مساعدة ومتابعة حتى يستمر في أداء العمل الموكول إليه. 3- لا يستطيع أن يركز – غالباً ما ينظر إلى ما يعمله الآخرون – يضطرب بسهولة.						
المثابرة	1- نادراً ما يثبط همته شيء – دائماً وغالباً ما يقوم بمحاولات جديدة لتحقيق أهدافه. 2 يقف عن متابعة أهدافه عندما تقابله صعوبات كبيرة. 3- يستسلم عادة أو دائماص إذا لم يصادف نجاحاً سريعاً حتى إذا كان العمل من اختياره.						

السنة الدراسية والفرقة / الصفة	تحديد درجات الصفة	الأولى 13هـ 19م	الأولى 13هـ 19م	الثانية 13هـ 19م	الثانية 13هـ 19م	الثانية 13هـ 19م	الثانية 13هـ 19م
الثبات الانفعالي	1- لا ينزعج بسهولة ولا يفرح أو تتغير أطواره الانفعالية بسرعة أو بشدة. 2-متزن عادي 3- كثير التغير والانفعال – تظهر انفعالاته بشدة ووضوح– ينتقل من حالة إلى نقيضها – سهل الاستثارة.						
القدرة على تكوين علاقة بالآخرين	1-دائماً وغالباً ما يلعب أو ينسجم مع الآخرين بصرف النظر غن قرابتهم بالنسبة له. 2- لا يلعب أو ينسجم إلا مع الذين يعرفهم. 3- لا يستطيع أن ينسجم مع الآخرين إلا إذا سوعد على ذلك وقد لا يستمر في ذلك طويلاً.						
التعاون	1-يميل دائماً إلى العمل في سبيل إنجاز مشروع مشترك ويتحمس كثير للعمل في فريق. 2-أحياناً يتحمس للعمل الجماعي وأحياناً لا يبدي حماسه لذلك 3-يميل دائماً إلى العمل منفرداً حتى ولو اضطر للعمل مع آخرين.						
الضبط وتحمل المسئولية	1-يقف موقفاً جدياً من العمل يؤدي واجباته في أوقاتها باستمرار. 2- يحتاج إلى توجيه ومتابعة في سبيل أداء الواجب وضبط النفس. 3-ليس لديه أي استعداد للتنازل عما يستمتع به حاليا في سبيل الواجب – أقرب إلى الاسترخاء التام						

السنة الدراسية والفرقة / الصفة	تحديد درجات الصفة	الأولى 13هـ 19م	الأولى 13هـ 19م	الثانية 13هـ 19م	الثانية 13هـ 19م	الثانية 13هـ 19م	الثانية 13هـ 19م
القيادة	1-محبوب من عدد كبير من الآخرين يسعى إليه الغير لمصاحبته أو اللعب معه أو استشارته. 2- يقود الآخرين أحياناً إذا لم يوجد من هو أقدر منه. 3- دائماً أو عادة يتبع المجموعة منقاد أولا رأى له متردد إذا ما طلب منه الرأي.						
الإحساس بالنقد	1- تبدوا عليه أمارات الألم أو الضيق أو التبرم إذا وجه إليه أقل لوم أو انتقاد. 2- يتأثر للنتقاد بشكل مقبول. 3- لا يعبأ بالانتقاد ولا ينزعج لسخرية غيره.						

رابعاً: المواظبة

البيانات / السنة الدراسية والفرقة	مواظب دائماً قليل الغياب كثير الغياب	يغيب بعذر يغيب بدون بعذر	الأسباب العامة للغياب إن وجدت	توصيات رائد الفصل
هـ ______ الفرقة ______ م ______				
هـ ______ الفرقة ______ م ______				
هـ ______ الفرقة ______ م ______				
هـ ______ الفرقة ______ م ______				
هـ ______ الفرقة ______ م ______				
هـ ______ الفرقة ______ م ______				

خامساً - نواحي النشاط الخاصة بالطالب

البيانات / السنة الدراسية والفرقة	هل يمارس الطالب نشاطاً معيناً		نوع النشاط الذي يمارسه	الهوايات البارزة للطالب	مجالات النشاط التي حقق فيها تفوقا واضحاً
الفرقة ______ ـهـ ______ م ______					
الفرقة ______ ـهـ ______ م ______					
الفرقة ______ ـهـ ______ م ______					
الفرقة ______ ـهـ ______ م ______					
الفرقة ______ ـهـ ______ م ______					
الفرقة ______ ـهـ ______ م ______					

سادساً - الناحية الصحية

البيانات / السنة الدراسية والفرقة	قوة النظر			قوة السمع			الحالة الصحية العامة			الأمراض التي سبق الإصابة بها (إن وجدت)	نوع العاهة الجسمية (إن وجدت)
	جيدة	عادية	ضعيفة	جيدة	عادية	ضعيفة	جيدة	عادية	ضعيفة		
الفرقة ــــــ هـ ــــــ ــــــ م											
الفرقة ــــــ هـ ــــــ ــــــ م											
الفرقة ــــــ هـ ــــــ ــــــ م											
الفرقة ــــــ هـ ــــــ ــــــ م											
الفرقة ــــــ هـ ــــــ ــــــ م											
الفرقة ــــــ هـ ــــــ ــــــ م											

المشكلات التي واجهت التلميذ أو تواجهه حالياً

(كتب في هذه الصفحة ملخصا لكل مشكلة والتاريخ الذي بدأت فيه وما أتخذ بشأنها وذلك في كل حالة على حدة)

نتائج الاختبارات الموضوعية (إن وجدت)

اسم الاختبار	نوعه	التاريخ	النتائج	ملاحظات

تقرير عام عن الطالب

(يكتب في نهاية المرحلة)

تجليد: شركة فؤاد بعينو

دار الفكر
ناشرون وموزعون
Dar AL-Fiker
Publishers & Distributers
www.daralfiker.com

دار الفكر
ناشرون وموزعون
Dar AL-Fiker
Publishers & Distributers
www.daralfiker.com



إعداد وتأهيل المعلمين

الأسس التربوية والنفسية





